

INCLUSIÓN ESCOLAR Y MIGRANTES: Representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso

POR: MARÍA PAZ DÍAZ VERA.

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar al
grado de Magíster en Política Educativa

PROFESOR GUÍA:

Srta. MERY RODRIGUEZ PARRA

Agosto 2017

SANTIAGO

AGRADECIMIENTOS

Te agradezco a ti Ema Eloisa por ser desde el proceso de gestación, mi motor y la oxitocina necesaria para mantenerme firme en este proyecto, con tu nacimiento además, me ayudaste a través de esas largas siestas, las que hacían posible continuar escribiendo y analizando el fenómeno en estudio.

Gracias Rodrigo, mi marido, por caminar juntos, por aceptar que continuara con mis metas personales a la par de nuestras metas familiares, eres y serás mi compañero de vida y te amo por eso y más.

Gracias Madre, por estar conmigo, regalarme y ayudarme a avanzar en este sueño.

Gracias Mery R., te acoplaste perfecto al proceso que estaba viviendo, y desde esos ritmos me apoyaste en todo, siendo profesional, concreta, amable y paciente.

Armando R., gracias por tus sugerencias, opiniones y canalizaciones empáticas en tiempos de cólera. Patricia M., gracias por tu cariño, paciencia y buena disposición para solucionar los insolucionables.

Gracias migrantes por ampliar la mirada de inclusión, gracias inclusión por siempre apasionarme y hacerme vibrar, espero algún día verlo realmente en la realidad que observo.

Tabla de contenido	
• Introducción	(Pág. 5)
I. Planteamiento del Problema	(Pág. 7)
<i>1.1 Antecedentes y propósitos del estudio</i>	(Pág. 7)
<i>1.2 Delimitación del problema e Interrogantes del estudio</i>	(Pág. 13)
<i>1.3 Justificación del estudio</i>	(Pág. 15)
<i>1.4 Objetivos generales y específicos</i>	(Pág. 19)
II. Marco Referencial	(Pág. 20)
<i>2.1 Representaciones sociales</i>	(Pág. 20)
<i>2.2 Migración</i>	(Pág. 22)
2.2.1 Migración en Chile y sus implicancias en educación	(Pág. 22)
2.2.2 Enfoque de Derecho y su educación	(Pág. 23)
2.2.3 Educación Intercultural	(Pág. 26)
<i>2.4 Discusión Teórica</i>	(Pág. 28)
2.4.1 Normalidad y diferencia	(Pág. 28)
2.4.2 Inclusión	(Pág. 31)
2.4.3 Caracterización de una educación inclusiva	(Pág. 35)
<i>2.5 Inclusión desde las Políticas Públicas</i>	(Pág. 39)
2.5.1 Especificaciones para la inclusión de alumnos Migrantes	(Pág. 48)
<i>2.6 Construcción de la Política de cada Escuela</i>	(Pág. 53)
<i>2.7 Gestión Escolar</i>	(Pág. 56)
2.7.1 Dirección y liderazgo Inclusivo	(Pág. 57)
III. Marco Metodológico	(Pág. 62)
<i>3.1 Orientación Metodológica</i>	(Pág. 62)
<i>3.2 Tipo de Investigación</i>	(Pág. 63)
<i>3.3 Características de la población y de la muestra</i>	(Pág. 63)
<i>3.4 Técnica de recolección de datos e instrumentos</i>	(Pág. 65)
<i>3.5 Descripción de las técnicas de análisis de datos</i>	(Pág. 67)

IV. Resultados	(Pág.68)
4.1 Representaciones de Inclusión Escolar	(Pág. 68)
4.1.1 Inclusión escolar directiva	(Pág. 68)
4.1.2 La migración como facilitador del enfoque inclusivo	(Pág. 71)
4.1.3 Obstaculizadores para la inclusión de migrantes	(Pág. 75)
4.2 Política Escolar	(Pág. 84)
4.2.1 Inclusión al centro de la Política Escolar	(Pág. 84)
4.2.2 Estilos de liderazgo para el fomento de la inclusión	(Pág. 90)
4.3 Prácticas Inclusivas	(Pág. 95)
4.3.1 Actores claves	(Pág. 95)
4.3.2 Participación como mayor práctica de inclusión	(Pág. 99)
4.3.2 Desarrollo integral de los estudiantes diversos	(Pág.101)
4.3.3 Convivencia	(Pág.102)
4.3.4 ¿Gestión de aprendizajes significativos en el alumnado diverso?	(Pág. 105)
4.3.5 Evaluación de las Prácticas inclusivas	(Pág. 108)
4.4 Cruce entre la Política Educativa y los Directivos	(Pág. 109)
4.5 Representaciones sobre las Políticas Educativas	(Pág. 113)
4.5.1 Aportes para una Educación Inclusiva	(Pág. 113)
4.5.2 Focalizaciones de Inclusión	(Pág. 114)
4.5.3 Debilidades que afectan la Educación Inclusiva que se aspira	(Pág. 115)
4.5.4 Articulación del Sistema	(Pág. 119)
4.5.5 Requerimientos para avanzar en términos inclusivos	(Pág. 121)
V. Reflexiones finales y recomendaciones	(Pág. 124)
5.1 Reflexiones finales	(Pág. 124)
5.2 Recomendaciones	(Pág.132)
5.2.1 Recomendaciones para la Política Educativa	(Pág. 133)
5.2.2 Recomendaciones para las Escuelas	(Pág. 137)
VI. Referencias Bibliográficas	(Pág. 141)
VII. Anexos	(Pág. 148)
Anexo 1: Carta de Invitación	(Pág.148)
Anexo 2: Formulario de Consentimiento	(Pág. 149)
Anexo 3: Pauta de entrevista	(Pág. 150)

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca problematizar la visión de inclusión escolar en el país, considerando la incorporación en las políticas públicas de una serie de leyes y decretos que dan cuenta de distintas necesidades existentes con focos de integración diferentes, marcados en gran parte por la inclusión social y/o escolar, que refiere por un lado a la atención de los alumnos desde sus déficit para el logro en sus aprendizajes y por otro a aspiraciones de una educación equitativa e igualitaria para todos y todas.

A lo anterior, se suma una necesidad actual, referida a cautelar un proceso educativo adecuado a los alumnos(as) migrantes que han ingresado al país desde diferentes culturas con incluso un idioma diferente como es el creole y potenciar la interculturalidad como parte de un sistema inclusivo, en que todos y todas son diferentes, validando y respetando la diversidad, ya sea de género, cultura, religión, calidad migratoria, entre otros., tal y como se destaca en el Decreto N° 83 (Mineduc, 2015). Sin embargo esto ¿realmente se lleva a cabo?, Chile tiene políticas añosas respecto a extranjería, sólo dando indicaciones actualizadas a través de algunos ordinarios, por lo que desde las políticas existente y la implementación autónoma de las escuelas ¿existe la preparación e interés para atender a la diversidad?, ¿cómo los directores de escuela gestionan las prácticas formativas y pedagógicas para que esto ocurra?, por lo que la pregunta clave para esta investigación es ¿Cuáles son las representaciones sociales de inclusión escolar de los/las directores(as) de escuelas con alta matrícula de migrantes en la Región Metropolitana?.

Para ello, se utilizaron técnicas cualitativas y se entrevistó en profundidad a 7 directores(as) para reconocer sus representaciones sociales de inclusión escolar y como eso lo vinculan con el accionar diario a través de distintos lineamientos, de este modo distinguir su articulación con la Política, Práctica y Cultura Escolar, así como con su estilo de liderazgo y la relación existente con la Política Pública Educativa.

El estudio se presenta a través de la problematización, posteriormente se da cuenta de una revisión bibliográfica delimitando la noción de inclusión tanto desde lo teórico como desde las políticas instaladas en el país. Para luego evidenciar el marco metodológico en el cual se encuentra circunscrito y consecutivamente se dará cuenta de los resultados obtenidos a través del análisis del contenido de las entrevistas realizadas.

Se hace relevante este estudio, ya que permitirá sentar las bases de lo que hoy se entiende por inclusión en los establecimientos que abren sus puertas a la gran mayoría de estudiantes migrantes, lo que será un referente en términos teóricos, referidas a concepciones propias del campo educativo en relación o no a las políticas públicas, visibilizando tanto su influencia como el acuerdo existente entre las partes involucradas. A su vez, a nivel práctico contribuirá a la definición de acciones a seguir para el mejoramiento escolar y el cumplimiento o no de lo mandado, reflexionando sobre posibles requerimientos de modificaciones, siendo que las palabras claves del gobierno actual son: calidad, equidad e inclusión.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y propósito del estudio

En los últimos veinte años las políticas públicas en Chile han incrementado las acciones referidas a la diferencia, integración y diversidad, conceptos que vienen de la mano con discusiones ligadas a las necesidades socioculturales asociadas a justicia social y democracia. Lo anterior, se ha profundizado en buena medida en lo diseñado para la educación y en específico para las escuelas, bajo la exigencia que apunta a mayor pluralismo y valoración de las diferencias.

En este sentido, se ha buscado menguar las problemáticas asociadas a prácticas fuertemente instaladas que mantenían a la sociedad en espacios segregados y homogéneos, limitando ciertos procesos/experiencias a grupos específicos de personas, lo que venía marcado por una dualidad entre lo “normal” y lo “distinto”, siendo esto último algo rechazado y excluido (Matus y Rojas, 2015). Lo anterior, se refleja en las salas de clase, espacio en que tal como plantea Navarro del Rey (2012) se privilegia tener grupos homogéneos de alumnos, agrupándolos según sus habilidades y capacidades académicas en diferentes salas de clase o al interior de la misma, así plantear una adaptación curricular y los procesos de enseñanza aprendizaje según dicho segmento (citado por Villalobos, Rojas y Torrealba, 2012).

En este contexto surgen las políticas públicas ligadas a la integración de personas con discapacidad física y mental, las que desde 1994 se focalizan en los ámbitos de eliminación de su discriminación, a la generación de accesos tanto a los distintos espacios públicos como a lo referido a los derechos humanos y su participación en la

sociedad: educación, trabajo, vivienda, entre otros (Senadis, 2013). Todo esto, se materializa con mayor fuerza al buscar dar respuesta a este grupo, quienes demandan una diversidad de temas cada vez con mayor grado de complejidad e intensidad, pretendiendo a través de una Política Nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad (2013-2020) un aumento en cuanto a pertinencia, eficacia, cobertura y difusión.

En esta política se establece como marco conceptual la ratificación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo establecido el 2008, asumiendo en el centro de las acciones al ser humano, con respeto de sus derechos, en fomento de su independencia y autonomía, lo que implica abandonar el asistencialismo, generando condiciones para su plena inclusión social en igualdad de condiciones, entendiendo que para esto último el Estado y cada ciudadano debe trabajar para equiparar las oportunidades, forjando un cambio paradigmático y cultural hacia el respeto y valoración de la diversidad. En específico, respecto a su inclusión escolar, se indica que tengan acceso a todos sus niveles educativos, es decir, desde la Educación Parvularia hacia la Superior, con incorporación de innovaciones y adecuaciones tanto curriculares como de infraestructura para el desarrollo de todo su potencial en cuanto a personalidad, talentos y creatividad (Senadis, 2013).

De igual manera, desde el campo de la educación diferencial se abarca un trabajo dirigido a los aprendizajes a través del decreto 170 y el Programa de Integración Escolar [PIE] del 2009, los que vienen a definir normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales [NEE], al fijar una subvención para Educación

Especial y permitir formalizar el trabajo de los profesionales de apoyo al interior de las escuelas “tradicionales”, considerando que anteriormente a los alumnos con NEE, sobretodo Permanentes, se les remitían exclusivamente a las escuelas especiales reduciendo sus posibilidades de superación de dificultades, en el entendido que tal como plantea Hoffer (1992) se limitan los años de estudio y sus aprendizajes, al interactuar exclusivamente con pares con similares afecciones.

En este contexto, se establece el marco regulatorio en cuanto al diagnóstico, atención en base a procedimientos e instrumentos de evaluación y al funcionamiento del PIE en general al interior de las escuelas, declarando a éste como una estrategia inclusiva para “favorecer la presencia y participación en la sala de clases, con el logro de los objetivos de aprendizaje de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo así al mejoramiento continuo de la calidad de la educación” en base a un trabajo colaborativo entre los docentes, profesionales de apoyo y las familias (Ministerio de Educación [Mineduc], 2013, pp. 5).

Sin embargo, su aplicación no ha estado exenta de una mirada opositora, plasmada en una serie de estudios como el de Fundación Chile (2013) al visualizar que se reduce a criterios médicos, al asociar un diagnóstico con el aumento de recursos por subvención especial, lo que no contribuiría a avanzar hacia lógicas de inclusión por el énfasis en el déficit. Aun así, los mismos lo reconocen como una potente herramienta para favorecer la atención a la diversidad al buscar que se comparta, desde el trabajo colaborativo, la responsabilidad de planificar, implementar la practica en el aula y evaluar (Mineduc, 2013).

Las críticas antes presentadas se podrían estar considerando en el Decreto N°83 promulgado el 2015 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación Parvularia y Básica en establecimientos con o sin PIE, declarando que esto viene a dar respuesta a una demanda de individualización de la enseñanza, contextualizando la educación que se imparte, ya no desde el déficit, sino bajo la premisa que “la diversidad es la norma” y que todo estudiante tiene necesidades de apoyo, por lo que la concepción de inclusión se modifica a que todos y todas son diferentes, validando y respetando su diversidad, ya sea de género, cultura, religión, calidad migratoria, etc. Para ello se pretende la implementación de una enseñanza diversificada que posibilite la participación y el aprendizaje de los distintos estudiantes en el aula común, por lo que se pretende orientar en la innovación de estrategias de enseñanza bajo una planificación diversificada mediante el Diseño Universal de Aprendizaje [DUA], flexibilizando los procesos de enseñanza aprendizaje desde las habilidades, intereses y capacidades, pudiendo beneficiarse todos(as) los alumnos de las experiencias de aprendizaje (Mineduc, 2015).

Para el cumplimiento de su implementación paulatina, este decreto ha sido presentado y trabajado con las comunidades educativas a través de capacitaciones y distintos medios de difusión liderados por el Ministerio de Educación, sin embargo a meses de su puesta en vigencia, se postergó su obligatoriedad en todos los niveles hasta el 2019 bajo los argumentos que no se encuentran las condiciones necesarias, siendo asociado a mayor agobio laboral y escaso apoyo, definiendo que se llevará a cabo de manera paulatina con implementación obligatoria en primero y segundo básico. (García-Huidobro, 2016)

Aun así, estos se muestran como avances que pretenden complementar y completar un ciclo de políticas que se han reorganizado constantemente con el objetivo de alcanzar un sistema educativo inclusivo y participativo para todos(as) los estudiantes, propendiendo a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria, lo que es parte de la propuesta central del segundo gobierno de Michelle Bachellet, que apunta a través de la Reforma a instalar cuatro pilares fundamentales: calidad educativa, gratuidad universal, inclusión y fin al lucro.

En este marco, la Ley de Inclusión (n°20.845) aprobada en el Congreso de Chile en 2015 busca regular el mercado educacional chileno asociado a un sistema mixto, con dependencias educacionales municipales/públicas, particular subvencionados y particular pagados, que no permitían fijar un estándar efectivo para elevar la calidad, equidad y carácter inclusivo del conjunto del sistema, sino que por el contrario favoreció la alta segregación escolar (García- Huidobro y Bellei, 2003). Para ello, establecen tres principios estructurales: prohibición del lucro a los sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar, eliminación gradual del copago en las escuelas particulares subvencionadas y por último, la prohibición de la selección de los alumnos en todos los niveles de enseñanza, teniendo un trato diferenciado los llamados colegios emblemáticos, al darles flexibilidad en cuanto a los porcentajes y tiempo para cumplir con el mandato. Igualmente, cuenta con un grupo opositor que indica que con la ley de inclusión se restringe la autonomía de cada establecimiento y se limita a las familias en su toma de decisiones sobre la educación que desean.

En el marco de estos debates, es que emerge una nueva problemática social asociado al mayor ingreso de migrantes al país en edad escolar sin tener políticas actualizadas que regulen y den respuesta a sus distintas necesidades. Si bien el número de niños y niñas extranjeras matriculados en el sistema educativo aún es bajo (30.625 el 2015, según datos del Mineduc), su presencia y mayor visibilidad ha supuesto un desafío importante para el Estado, la sociedad y las propias escuelas, sobre todo cuando ha ingresado un número significativo de estudiantes con idioma distinto. Asimismo, una serie de investigaciones como la de Poblete y Urrutia (2016) han concluido que el acceso de niños y niñas migrados al sistema educativo se produce con una serie de barreras significativas que dificultan los procesos de inclusión, especialmente para quienes están en situación irregular, enfrentando una serie de dificultades para insertarse y progresar en el sistema escolar.

Es por esto, que en Noviembre de 2016 la Subsecretaría de Educación emite un ordinario dirigido a los Departamentos Provinciales [Deprov] en el cual se indica una actualización al instructivo presidencial n°5 donde se establecen los “lineamientos e instrucciones para la Política Migratoria”, redefiniendo procedimientos para el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial. Respecto a su inclusión escolar, se señala que al ser estudiantes regulares tienen los mismos derechos que los nacionales respecto de la alimentación, textos, pase y seguro escolar, sin ser necesario que el primer año tengan el uniforme respectivo, teniendo derecho de participar en las organizaciones de Centro de Padres, Centro de Alumnos, Consejo Escolar u otras existentes en los establecimientos educacionales y si es necesario,

deberán generar procedimientos adecuados en sus respectivos Reglamentos de Evaluación para que puedan incorporarse a los procesos de medición, especialmente aquellos que no tengan dominio del idioma, reduciendo esta barrera de acceso. Se concluye, que es fundamental que las autoridades regionales y provinciales adopten y difundan estas y otras medidas necesarias para apoyar su inclusión, acogida y participación, con reconocimiento de sus características culturales, de lengua e idioma, entre otros.

En este ámbito, si bien a través de un estudio de la Superintendencia de educación [Supereduc] (2016), se destaca la disposición de los establecimientos a recibir población migrante, contribuyendo a aumentar la matrícula a la educación pública, se visualiza como un obstáculo que con este crecimiento, los estudiantes nacionales se movilizan a otros establecimientos, constituyéndose como “escuelas para migrantes”.

En este escenario actual descrito, la puesta en práctica de la inclusión se ve interferida por representaciones que guían las conductas desde la valoración de lo homogéneo, con ideas de “normalidad” que incluso facilitan el diagnosticar a otro (estudiante) como quien presenta una desviación (Matus y Rojas, 2015) y se valida la discriminación y rechazo de ciertas diferencias, decidiendo movilizarse en busca de la “exclusividad”.

1.2 Delimitación del problema e interrogantes del estudio

Como se puede apreciar, las políticas hasta ahora implementadas establecen parámetros respecto a la inclusión desde diferentes énfasis y aristas, abordando ya sea un ámbito social, un ámbito biomédico (PIE) o en el último caso de la necesaria interculturalidad para responsabilizarse de los alumnos migrantes. En este contexto, es que se vuelve

sumamente complejo pensar y a la vez necesario de problematizar en cómo desde estas distintas demandas de apropiación, las escuelas entienden la inclusión y cómo las políticas públicas impactan o no, en un marco discursivo común al interior de las escuelas, pudiendo concebir formas y significados que facilitan u obstaculizan hacer el cambio de paradigma hacia la real inclusión, plasmando en la implementación el valor de la diversidad al interior de cada grupo educativo.

En este encuadre es que surgen las preguntas ¿Las representaciones sociales que se mantienen en el país desde las políticas públicas responden a posiciones divergentes, aisladas unas de otras, que finalmente permanecen en una línea más bien segregadora más que integradora?, ¿se limitarán mayormente a la mirada biomédica asociada a las NEE de aprendizaje?, ¿Las representaciones sociales de inclusión escolar en las escuelas subvencionadas y municipales son similares a lo que plantean las políticas públicas?.

Ahora bien, entendiendo que este es el marco el cual delimita de algún modo el accionar de las escuelas, es fundamental posicionarse en el rol de los directores, siendo quienes en su rol responsable de los procesos pedagógicos e institucionales van liderando la puesta en marcha de las propuestas educativas para planificar y estructurar un plan de mejoramiento desde un sello educativo. Junto a ellos, reflexionar y reconocer cómo conciben la inclusión y si esta forma se ve plasmada en su práctica, a su vez, si su visión es compartida y/o transmitida a su comunidad educativa y en concreto, sí ¿Los directores desde la autonomía con la que cuentan, integran las políticas educativas a sus propuestas educativas, o son más bien una intención permanente de reproducción de ellas?.

Por lo mismo al acceder a sus representaciones sociales de la inclusión escolar puede dar luces importantes respecto a la implementación real de lo discursivo, en el entendido que estos tienen efectos de poder, impactando en las decisiones institucionales y pedagógicas que se toman contribuyendo a reproducir dinámicas socioculturales, proporcionadas o no por las políticas públicas, evaluando lo que plantean Infante, Matus y Vizcarra (2011) respecto a la contribución que tienen las políticas para producir un problema que en sí mismas buscan resolver, en tanto, “las formas y significados con los que se puede hablar sobre un determinado problema dependen del marco discursivo producido en las políticas” (pp.144).

Al profundizar aún más en estos cuestionamientos y dado lo actual de la problemática de mayor alumnado migrante que está repercutiendo en escuelas “*ghetto*” con escasa inclusión entre los estudiantes nacionales y extranjeros, siendo clave el rol de los directores(as) en la gestión educativa, tanto en lo formativo como en lo pedagógico, así como en las interrelaciones, clima y cultura escolar que se genera en la escuela, surge preguntarse ¿cómo entienden los directores/as de estos contextos educativos la inclusión escolar?, ¿cómo se plasman y/o articulan sus visiones con las políticas educativas? y en definitiva ¿Cuáles son las representaciones sociales de inclusión escolar de los/las directores/as de escuelas con alta matrícula de migrantes en la Región Metropolitana?.

1.3 Justificación del estudio

Por tanto, la importancia de este estudio radica en identificar las representaciones que se develan de los discursos de los directores, viendo cuán alineados se encuentran a lo mandado por las políticas educativas así como cuánto mediatizan estos discursos al

ser marcos regulatorios. Esto, bajo la consideración de que sus representaciones pueden tener repercusiones directas en las concepciones de los distintos actores de la comunidad educativa, reproduciendo concepciones que impactan directamente en la puesta en práctica de la inclusión, entendida en su concepción básica, de que todos los seres humanos somos diferentes y tenemos necesidades particulares.

En este ámbito, es que el reconocer e identificar los aspectos comunes y disímiles permitirán evaluar la mirada de inclusión que se está construyendo en nuestro país, la que como se veía anteriormente tiene distintas aristas, muchas veces visibilizadas de manera aislada y escasamente integrada, entendiendo desde las políticas públicas elementos sumamente diversos de lo que es la inclusión, o quizás más que diverso reducido a una mirada mayormente biomédica en búsqueda de una equidad, que difícilmente se va a dar si es que no se releva el sentido real de la inclusión de todos y todas las estudiantes en igualdad de oportunidades, posibilitando reflexionar sobre las barreras necesarias a romper para lograrlo.

Asimismo, el hecho de focalizar la investigación en escuelas con alto número de migrantes, permite ampliar la mirada de los hallazgos ya existentes, considerando que es una situación contextual reciente, visibilizando un modo de entender la inclusión y cómo esta puede estar impregnando las herramientas de gestión y en definitiva, las prácticas educativas. En este punto es importante mencionar, que gran parte de los reducidos estudios respecto a migración y educación se dirigen mayormente al ámbito curricular, sin mirar las representaciones sociales que claramente impactan en sus procesos educativos. En este sentido, desde el punto de vista teórico el estudio aportará información relevante de aspectos subjetivos y reproductivos de los discursos

imperantes del sistema educativo, haciendo explícito las representaciones que se constituyen en una influencia directa no sólo en los encuentros entre los distintos actores de la comunidad sino en los marcos filosóficos que definen las prácticas institucionalizadas tanto a nivel de normativa como en la acción pedagógica y formativa, los que posibilitan o no la promoción óptima de espacios educativos inclusivos para el desarrollo y aprendizaje de todo el estudiantado.

Cabe mencionar que el estudio se remite a la Región Metropolitana ya que junto a Antofagasta concentra la mayor cantidad de población migrante, principalmente en las comunas Estación Central, Santiago Centro, Independencia y Recoleta, teniendo en las 3 primeras una fuerte influencia de la población Haitiana, lo que amplía los desafíos y ajustes que se deben implementar para brindarles una educación efectiva. (Supereduc, 2016)

Por otra parte, al considerar que una de las aristas de la inclusión se encuentra ligada a la Ley 20.845 que aborda el sistema mixto educativo, se vuelve relevante acceder a escuelas subvencionadas y municipales, ya que pondrá en jaque una interesante reflexión en torno a posibles diferencias frente a la visión de inclusión que se tenga, considerando las contraposiciones que se han reconocido en otras áreas.

Por lo que desde el punto de vista práctico, resultará importante el uso de los resultados para la elaboración de futuras intervenciones orientadas hacia el mejoramiento escolar, entregando insumos para el acompañamiento y la implementación de innovaciones tanto a nivel del Estado como de cada comunidad educativa a través, por ejemplo, de los Planes de Mejoramiento Educativo [PME], integrando en éste los distintos programas con un sentido integrado desde cada sello educativo y así aportar tanto al

desarrollo de capacidades, a la generación de espacios reflexivos que faciliten la transformación de las representaciones de inclusión escolar, permitiendo el empoderamiento del rol desde los directivos, así como en la entrega de insumos claves para avanzar en la misión de la nueva educación pública ligados a la calidad, inclusión y equidad del sistema educativo, ofreciendo “experiencias de aprendizaje significativas, diversas, pertinentes y contextualizadas, orientadas a la formación de personas y ciudadanos libres, autónomos e iguales en dignidad de derechos” (Mineduc, 2017).

1.4 Objetivos

Objetivo General:

- Reconocer las representaciones sociales de inclusión escolar de los directores(as) de escuelas subvencionadas y municipales con alto número de migrantes de la Región Metropolitana y su vinculación con las Políticas Educativas del área.

Objetivos Específicos:

- Describir las políticas y prácticas de inclusión escolar reconocidos por los directores(as) de escuelas subvencionadas y municipales con alto número de migrantes de la Región Metropolitana.
- Identificar la visión de los directores(as) acerca de su liderazgo y su posible relación con la inclusión escolar que implementan.
- Comparar las representaciones de inclusión escolar de los directores(as) con lo conceptualizado en la política pública acerca de Inclusión Escolar.
- Identificar la representación social de los directores(as) acerca de las políticas educativas propuestas desde el Mineduc para promover una educación inclusiva.

II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son modos en que las personas producen, reproducen y transforman la sociedad, entendiendo que el comportamiento cotidiano se imponen como parte sustantiva de los análisis, los que se pueden plasmar en imágenes, ideas y creencias cargados de sentimientos y emociones que condicionan los significados existentes. (Andrade, 1999)

En este sentido, en base a lo que plantea el mismo autor, las comprensiones y referencias que plantean las personas en cuanto a las prácticas, relaciones y potencialidades de la vida social, pueden ser explicados, clasificados, jerarquizados y finalmente evaluados, siendo esto lo que se conoce como representación social. Para generar lo anterior, es necesario que los sujetos realicen equivalencias en referencia a un objeto social, que se representa cuando está mediado por una figura significativa y re-significada emergiendo una síntesis conceptual que proporciona la representación y su contenido propiamente tal, lo que se logra de manera paulatina.

Estas representaciones, son recursos disponibles en las personas como habilidades comunicacionales, conocimientos formales como el lenguaje, los ambientes y simbolismos propios de cada cultura, plasmados en la rutina e interacciones cotidianas que se aprenden en la trayectoria de su vida, siendo un conocimiento implícito (reglas) sobre determinados hechos, atributos y condiciones, lo que por ejemplo, carga de contenido a los estereotipos y prejuicios etiquetando lo normal y anormal del contexto social.

Lo anterior en palabras de Giddens (1976): “En cualquier situación concreta de interacción, los miembros de la sociedad recurren a ellas [estructuras] como modalidades de la producción y reproducción, aunque como conjunto integrado” (pp 125), esto último entendido como la vinculación de todo ese acumulado clasificado en esquemas interpretativos que adquieren significados desde la estructura/ representación preestablecida que interviene en las distintas relaciones e interacciones, dando cuenta de un discurso legitimado, que crea y recrea los aspectos de la sociedad, con mayor o menor distancia y menor o mayor articulación, con lo institucionalizado en los sistemas sociales.

Lo institucionalizado, así como el lenguaje y las tradiciones, median entre las prácticas y las estructuras/representaciones en un tiempo y espacio determinado, esto de forma implícita, ya que las co- construcciones que se configuran van alcanzando autonomía, pero guardan relación coherente con el entorno natural y físico, social y simbólico que forman parte del escenario cotidiano, llamado realidad y sólo es cuestionado en circunstancias específicas y/o extraordinarias que se pueden impulsar desde la educación y la reflexión crítica.

De este modo, lo implícito se podría volver explícito, desarrollando su conciencia social y así se da paso a la creación y transformación social, sin reproducir naturalmente lo estructurado como tal. (Aranda, 2004) En este sentido, las representaciones sociales o en palabras de Giddens: “la teoría de la estructuración”, se entiende como una herramienta operativa que permite el análisis sustantivo de la vida social en su realidad/práctica concreta.

2.2 Migración

2.2.1 Migración en Chile y sus implicancias en los sistemas educativos

Se entiende que los procesos de migración son hitos que han ocurrido históricamente, y que ocurren mayormente por que las personas dejan sus lugares de origen para establecerse en otro país o región en busca de mejores oportunidades en cuanto a lo social y económico. Al respecto, Chile es un país que se conoce por los éxodos de ciudadanos al exterior, de hecho por cada migrante en el país hay 3 chilenos fuera (Joiko y Vázquez, 2016), asimismo se puede afirmar que América Latina y el Caribe se caracterizan todavía como un territorio “expulsor” de población más que “receptor”. Aun así, Chile recientemente se esta marcando como un polo receptor, al tener gran dinamismo en un corto periodo de tiempo el ingreso de migrantes, ya que por ejemplo, entre 2002 y 2014 la población migrante residente en el país creció un 159%, según Departamento de Extranjería y Migración (2015).

En este contexto, el fenomeno a ganado relevancia a nivel social e investigativo, de igual modo el Estado ha tenido que responder e incluirlo en la agenda política al verse la necesidad de generar instrumentos y normativas que garanticen los derechos de los migrantes, como es el caso de los procesos de escolarización, ya que se encontraba muy desactualizada.

En este ámbito, según diversas fuentes, la escuela muchas veces es la primera institución a la que acuden los migrantes al llegar a un país, lo cual supone para el establecimiento un rol importante en el aseguramiento del reconocimiento y acceso a los derechos de esos niños y niñas. Lo anterior abarca desde un apoyo en la

regularización de sus situaciones migratorias, hasta contribuir en la nivelación de estudios y/o cursos de idioma para aquellos que no lo dominan.

La contextualización del fenómeno migratorio en las escuelas se hace difícil, debido a la escasa información y sistematización de la misma, lo que afecta la detección de focos de atención, creación de propuestas programáticas, políticas y sistemas de seguimiento pertinentes (Fernández, 2012). De hecho para la construcción de la muestra de este estudio se accedió a una serie de bases de datos, las cuales no se encontraban actualizadas.

Sin embargo, al solicitar los datos de matrícula extranjera al Centro de Estudios del Mineduc (2016), se pudo establecer que ese año había un total aproximado de 60.844 estudiantes migrantes en el sistema educacional chileno, que representan el 1,7% de la matrícula total. Mientras que en el año 2015 se registran 30.625 y el 2005 10.694. Al respecto, se puede señalar también que el 82% de estos estudiantes se concentran en las regiones Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá. Asimismo, 61% de ellos se encuentra en establecimientos municipales y 32% en particular subvencionado (al contrario que estudiantes chilenos, quienes están 36% en establecimientos municipales y 56% en particulares subvencionados).

2.2.2 Enfoque de Derecho y su educación.

Se hace importante referirse al enfoque de derechos ratificados por Chile y por ende, que conforman el centro de las reconfiguraciones de las Políticas Públicas atinentes a la situación de las familias migrantes, específicamente en el tema de educación.

Algunos de los tratados internacionales adscritos son la Declaración Universal de Derechos Humanos, entre los cuales se garantiza el derecho a la educación en el artículo 26 (ONU, 1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, específicamente en el artículo 13 (ONU, 1976), en que se señala que la educación debe capacitar a todas las personas, con el fin de participar de forma comprensiva, libre y tolerante entre distintos grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc. De esta forma, este artículo señala obligaciones como la accesibilidad, y la gratuidad progresiva de la educación.

Sumado a lo anterior, en 1999 el mismo Pacto redactó la Observación General 13 (Pacto Internacional de Derechos Económicos, s.f.), sobre el artículo mencionado anteriormente. Esta observación menciona que la educación debe velar por cumplir lo señalado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración y Plan de Acción de Viena, y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

En este sentido, se plantea ideas relacionadas con favorecer la comprensión entre los diferentes grupos humanos, naciones, etnias y religiones. Además, la educación en todos sus niveles debe cumplir con cuatro características interrelacionadas, que son disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en contextos de no discriminación e igualdad, dirigidos entre otros, a grupos desfavorecidos como hijos de trabajadores migrantes (Nogueira, 2008).

Otro documento importante a considerar, es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el cual es un tratado internacional creado en 1989 (ONU, Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). Este, reconoce los derechos humanos de los niños y niñas, quienes necesitan atención y protección especiales. Esta convención ha sido utilizada a nivel internacional con el fin de considerar derechos y el desarrollo de la infancia dentro de las respectivas legislaciones.

La mencionada convención fue ratificada por Chile en 1990, comprometiéndose a asegurar que todos los niños y niñas se beneficien de una serie de medidas especiales, entre estas el acceso a servicios como la educación. Asimismo, establece una serie de principios relacionados con los artículos de la declaración, de los cuales tres hacen referencia a la educación (Español, 2016):

- 1) Se indica que todo niño tiene derecho a la educación y que asegurarla en sus niveles básicos es obligación del Estado. Lo anterior se relaciona con el artículo 28, el cual reconoce el derecho de los niños a la educación en igualdad de oportunidades, de manera gratuita y obligatoria, así como hacer disponible a los estudiantes la información y orientación necesarias en temas educacionales.
- 2) Se menciona que la educación debe orientarse a desarrollar la personalidad y capacidades de los niños, así como inculcar en estos el respeto por los derechos humanos y por valores culturales y sociales distintos a los propios. En este sentido, el artículo 29 de la declaración indica, entre otros elementos, la importancia de inculcar en el niño el respeto a sus padres, su identidad cultural, idioma y valores del país de origen y en el cual reside.

Asimismo, se le debe preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con un espíritu de paz, tolerancia, amistad entre distintos pueblos, naciones y etnias.

- 3) Se señala que los niños pertenecientes a minorías, tienen derecho a tener su propia cultura, religión e idioma. Lo anterior, se relaciona con el artículo 30, el cual indica que no se negará a un niño perteneciente a una minoría el derecho a mantener su vida cultural.

2.2.3 Educación Intercultural

Para dar respuesta a los Derechos Humanos ratificados por Chile, se vuelve fundamental que cada estudiante tenga una participación protagónica, cautelando el respeto por su cultura, generando adecuaciones y técnicas de aceptabilidad, en un espacio educativo de Calidad, No discriminación y Buen trato (Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales, 2016).

Para lo anterior, surge como relevante el propiciar una educación intercultural al interior de los centros educativos, en el entendido que esta favorece la interacción entre culturas, a través de procesos de comunicación: siendo clave el diálogo y la escucha mutua entre pares, es decir, en relación horizontal, sin que ningún grupo cultural este por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas. (SERVINDI, 2013)

A modo general, la interculturalidad en contextos diversos debiese estar incluido en los proyectos educativos y así traducirse en una propuesta didáctica específica que presente los conocimientos como diferentes formas de interpretar la realidad y la historia,

construyendo y/o reconstruyendo las interacciones con el entorno de la escuela, generando aprendizajes significativos de manera contextualizada. Esto, debe estar articulado con las estrategias políticas que apunten a afrontar la desigualdad. (Riedemann & Stefoni, 2015)

En este sentido, una pedagogía intercultural debe incluir a una comunidad educativa que propicia entornos y medios adecuados para remover las barreras de aprendizaje y así alcanzar aprendizajes exitosos, generar estrategias para potenciar la convivencia y el diálogo a través del respeto a las diferencias en igualdad de derechos y oportunidades, propiciar un espacio en el aula que facilite la práctica educativa y el currículum y por último, siendo muy relevante, el que se favorezca la participación democrática y el acercamiento de los grupos culturales dentro y fuera del aula para desarrollar habilidades de interacción y comunicación social (Aguado, 2003).

Sin embargo a la fecha, la interculturalidad en Chile solo da cuenta de una lectura unidireccional de la realidad, directamente relacionada con los pueblos originarios del país, y no de las múltiples diferencias culturales que existen en las sociedad chilena actual (Bravo, 2012). De hecho, a nivel de Estado, se remite mayormente al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), programa y política de la División de Educación General del Ministerio de Educación que busca:

Reimpulsar la mejora educativa, orientando y destinando fondos hacia la implementación de la interculturalidad (Sector de Lengua Indígena y talleres de interculturalidad), revitalización lingüística y bilingüismo, y la inclusión del educador/a tradicional a la escuela sistema educativo, desde la perspectiva de recuperación de las culturas y lenguas vulneradas de los pueblos originarios en su territorio y a nivel nacional. (2017)

Lo anterior se limita mayormente a un taller liderado por un educador tradicional para, principalmente, los estudiantes de origen indígena, el que a juicio de distintos investigadores mantiene dinámicas segregadoras al interior de los grupos curso, al separar y dar obligatoriedad del taller a algunos estudiantes únicamente, sin ser representativo de las distintas costumbres y culturas que participan de cada nivel educativo. Asimismo, no involucra a los otros docentes para que forme parte de la dinámica escolar de la comunidad en su conjunto.

2.4 Discusión teórica referida a inclusión

2.4.1 Normalidad y diferencia

La sociedad históricamente ha desarrollado diferentes formas de exclusión y segregación desde representaciones de lo “normal” que delimita aquello esperado tanto en el desarrollo humano como en sus interacciones, definiendo lo normativo y hegemónico, con subordinación de aquello que se aleja de dicho ideal, considerándolo como problemático o desajustado al ser “distinto” o “diferente” (Matus & Rojas, 2015). Esto último, queda etiquetado como aquello desviado, prohibido, siendo lo que se excluye, se rechaza, se diagnostica, se discrimina o que se busca “encauzar” para que se aproxime a lo adecuado.

En este sentido, la dualidad “normal” y “distinto” generan enfrentamientos interhumanos, en una mentalidad social de “nosotros versus ellos”, y tal como plantean García Martínez & Sáez Carrera (1998) se hace “un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos

sobre otros” (pp. 31). Por tanto, las definiciones generan realidades alternas según las características que presenta, quedando los “otros”, aquellos fuera de lo asumido como “normal”, con una concepción de ser considerados inferiores, lo que incluso puede ser motivo para vivir la violencia, el déficit o falencia (Matus & Rojas, 2015).

Las mismas autores plantean que en esta organización sociocultural es que emerge la escuela, lugar que se le atañe la educación en conocimientos, habilidades y valores necesarios para la vida en común, y pese a ser un derecho humano fundamental, se ven reflejadas y/o reproducidas las actitudes y respuestas de exclusión frente a diferencias étnicas, raciales, socioeconómicas, de género, religiosas o de habilidad, al identificarse inevitablemente con las normas de la cultura dominante, sin corregir las falencias de una sociedad fragmentada.

En específico, la escuela si se posiciona en una perspectiva excluyente, no se valída la diversidad de estilos de aprendizajes, y se niega las particularidades de cada estudiante, como las diferentes culturas a través de los procesos migratorios, siendo la diferenciación social algo creciente en las últimas décadas, por lo que muchos grupos ingresan a las escuelas como minorías constituyendo un verdadero choque, al anularse su historia y vitalidad propia, a no ser que sea una escuela plural y democrática que se abre institucional, organizacional y curricularmente a las diversas formas culturales, cognitivas y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y entorno donde se ubica (Poblete, 2015).

Es así, como los principales criterios de inclusión/exclusión están dados por la interculturalidad, migración, clase social, necesidades educativas especiales y de

género, reflejándose en este núcleo de la sociedad, la escuela, las confrontaciones por esta inequidad y desigualdad económica, cultural y social.

En este ámbito, en el 2000 la comunidad internacional se reunió en el Foro Mundial sobre la Educación y establecieron objetivos que intentan responder a las problemáticas de desigualdad social, espacio en que Chile participa. En este, se fija como meta al año 2015, extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, principalmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Asimismo, velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida adulta (Unesco, 2000).

En este contexto sociocultural y a la base de lo que es planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], es que se levanta con fuerza como una posible “solución” la construcción colectiva y participativa de una sociedad más inclusiva, teniendo un rol clave la escuela y sus integrantes, los que pueden liderar este proceso, creando sinergia con colectivos, grupos y personas para que colaboren con dicho propósito de manera decidida, permitiendo nuevas maneras de mirar, nombrar y valorar las distintas formas de ser en el mundo.

Para ello, es importante considerar lo que plantean numerosas investigaciones en relación al escaso acceso de los grupos minoritarios a cargos administrativos, de poder y de participación al interior de las escuelas, reflejando lo que ocurre en la estratificación social antes mencionada. Por lo que se releva la necesidad de que estén

visibilizados estos grupos a través de su presencia en los espacios de poder y administración de la institución, tales como, Centro de Padres, Centro de Estudiantes, Consejo Escolar, etc. Es decir, en una escuela inclusiva, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos en el nivel de toma de decisiones (Mcgee, 1995).

2.4.2 Inclusión

Para entender el concepto de inclusión es importante hacer un recorrido por el transito vivido desde la integración hacia la inclusión educativa, ya que son distintos pero tradicionalmente, el concepto de inclusión educativa ha sido ligado a directamente a éste, el que se restringía, en principio, exclusivamente a la incorporación de los alumnos con discapacidad a los sistemas escolares regulares, para luego integrar a todos los que requerían algún tipo de atención especial al sistema regular.

En este sentido, la integración dentro de una escuela se enfoca en reconvertir la educación especial para apoyar el proceso educativo de los niños integrados a la escuela común, en muchos casos, trasladando el enfoque individualizado y rehabilitador propio de la educación especial al contexto de la escuela regular, en donde se realizaban ajustes y adaptaciones sólo para los estudiantes etiquetados como “especiales” y no para toda la escuela (Blanco, 1999).

Por su parte, cabe señalar que en el año 2001 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], planteó el concepto de integración referido a las personas con discapacidad, señalando que esto es el principio de la normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la

sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes tales como educación, salud, empleo, ocio, cultura y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos de toda la población, visibilizando que los niños, niñas y jóvenes en su conjunto, tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración.

En tanto, el concepto de inclusión cambia a partir del desarrollo y publicación del informe Warnock (1978, en Blanco, 1999), el cual modificó el paradigma en torno a la idea de la educación especial, señalando que es un derecho para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de cada uno. A raíz del informe, a nivel internacional comienza a surgir una preocupación por incluir a los niños y niñas que presentan algún déficit intelectual, para luego evolucionar hacia la concepción de que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, libre e igualitaria, independiente de su condición; social, cultural, física, intelectual, entre otras.

En este sentido, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común, lo que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Blanco, 1999).

Como plantea Barton (1997, en Carrington, 1999), la educación inclusiva consiste en responder a la diversidad, estar abiertos a nuevas ideas, empoderar a todos los miembros de una comunidad y celebrar la diferencia. En esta misma línea, los desafíos actuales requieren que la escuela amplíe la mirada y transite desde una escuela integradora a una inclusiva, es decir, como plantea la Unesco en diferentes artículos, lo anterior quiere decir, que se releve los procesos por sobre los productos, que se comprenda que siempre se está en una mejora continua al nunca terminar de aprender y desarrollarse, que va más allá de entregar acceso escolar a todos los estudiantes, ya que si bien lo estimula, lo hace con el objetivo último de conseguir su participación y aprendizaje significativo en espacios comunes, donde se brindan oportunidades de éxito para todos, con énfasis en los estudiantes que están en riesgo de segregación, exclusión y con bajo rendimiento.

Esto último, bajo la consideración que plantea Echeita (2008) cobra sentido, ya que si bien la inclusión educativa refiere a una aspiración en la cual todos y todas deben ser valorados de la misma forma, no se puede desconocer que existen grupos minoritarios que por sus características presentan mayor dificultad para vivir de forma efectiva la inclusión, como lo es el caso de los hijos e hijas de migrantes, niñas y niños con NEE y/o con discapacidad.

Por tanto, para alcanzar una real educación inclusiva, se vuelve central que las comunidades educativas eliminen o minimicen las barreras que lo limitan, generando estrategias para que se consideren las diferencias existentes al interior del alumnado diverso en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que no se reduce a los alumnos

con NEE diagnosticados y tratados por el PIE. En este sentido, se debe facilitar y democratizar los ambientes y las oportunidades de aprendizaje para todos, sea cual sea su origen social, cultural y características individuales, para ello configuran prácticas para asegurar la plena participación, en base a una educación más personalizada con fomento de la colaboración y refuerzo de las competencias (Blanco, 2006), entregando los apoyos necesarios, con espacios de aprendizaje e innovación en el equipo docente, entregando tanto recursos como perfeccionamientos para trabajar con la diversidad de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2001)

En resumen, la educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas, que tiene como propósito un desarrollo integral del alumnado diverso, a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y participación, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales, fomentando la mejora escolar, mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad, centrando las estrategias en las potencialidades de cada alumno a través de un rol activo en su proceso educativo.

Lo anterior, debiera reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, generando el reconocimiento necesario a las distintas competencias individuales y grupales.

2.4.3 Caracterización de una educación inclusiva

En este ámbito y con el fin de que las escuelas realmente transiten hacia la inclusión educativa es que la Unicef con base en los Derechos Humanos aprobados, ratificados por la Convención de los Derechos del niño de las Naciones Unidas (1989) y en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, definió como meta 2030 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (pp.3) y para ello dio a conocer una Caja de Recursos para el Fomento de la Educación Inclusiva al alcance de todos los estudiantes. Esta consiste en tres módulos con componentes teóricos y prácticos, donde inicialmente se revisa las políticas educativas, se estimula el desarrollo de un liderazgo inclusivo a través de la revisión de las prácticas del equipo directivo en la escuela y los procedimientos para una efectiva implementación en las aulas, es decir, que todos los estudiantes sean involucrados en el proceso. (Unicef, 2016)

Profundizando en ello, en el mismo, se indica que una escuela comprometida con la inclusión posee las siguientes características:

- ✓ Todos se sienten acogidos.
- ✓ Los estudiantes son valorados por igual.
- ✓ Existen altas expectativas en todos los estudiantes.
- ✓ Todos, el personal y los estudiantes, se tratan con respeto.
- ✓ Existe cooperación entre la escuela y las familias.
- ✓ La infraestructura es accesible para todos los estudiantes.

- ✓ El personal más experimentado apoya a los docentes para cautelar que todos los estudiantes participen y aprendan.
- ✓ La escuela monitorea el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Asimismo, las salas de clases inclusivas son aquellas que consideran a la totalidad de estudiantes en la planificación, en la generación de propuestas para que se involucren activamente, participen, apoyen el aprendizaje de sus compañeros y en las evaluaciones, entendiéndolas como una instancia que contribuye a la mejora de sus aprendizajes. Junto con lo anterior, posibilita que reciban apoyo oportuno e individualizado en el caso de tener dificultades, en un espacio de confianza para expresar preocupaciones y temores, así como una convivencia basada en el respeto y el autocuidado.

En el material propuesto por Unicef, además plantea que esta educación inclusiva requiere de la co-construcción de una Cultura, Políticas y Prácticas educativas inclusivas, lo que se pasará a revisar en detalle.

En relación a las prácticas, ya se ha mencionado lo que se espera que se haga, sin embargo, es importante que este quehacer este en conexión con la cultura y política de la propia escuela, es decir, debe existir una apropiación acorde al contexto e identidad escolar, debiendo formular sus propias estrategias, tanto en el aula como en las actividades extracurriculares, considerando los conocimientos y experiencia adquirida como comunidad, utilizando como una herramienta los principios orientadores que facilitan la comprensión de lo que se espera de una escuela inclusiva.

Respecto a la cultura escolar, se puede definir como el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidos entre los miembros de la comunidad escolar tanto de la organización como de las relaciones y formas de asociación en ella (Lobato & Ortiz, 2001) expresándose a través de las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, discursos, metas, entre otros. Por ende tiene implicancias directas en la identidad de cada escuela, siendo única e irrepetible ya que implica su entramado de miembros heterogéneo aprendiendo y creando juntos, lo que depende de los mecanismos de participación existentes que aseguran o no, el acceso de todos y todas tanto al currículum como a las distintas acciones educativas.

Por consiguiente, para que sea inclusiva y los estudiantes se sientan reconocidos en sus logros, se debe crear una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante, que valora a cada uno de sus miembros y a la inclusión como eje central de su identidad. Siendo esta creación, el pilar que guía las decisiones de la política escolar y las prácticas diarias “a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela” (Booth & Ainscow, 2000).

En relación a la política escolar, ésta se refiere al conjunto de normas e instrumentos que regulan u organizan los sistemas educativos, tanto a nivel país como en las propias escuelas. Se trata, en definitiva, de aumentar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad del alumnado, asegurando de este modo que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela. Por tanto es el marco único para apalancar las mejoras en los aprendizajes, la participación de todo el alumnado y los apoyos que se definen para dar

respuesta a la diversidad, alcanzando avances en el desarrollo tanto de cada individuo como de la organización escolar (Booth & Ainscow, 2000).

En este sentido, la política escolar delimita la gestión que permite generar los cambios necesarios en la cultura y las prácticas, para ir progresando en una educación inclusiva. Asimismo, para su implementación, la comunidad debe planificar la ruta a seguir, estableciendo determinadas prioridades de desarrollo, lo que permite un diagnóstico institucional decidido por los distintos actores escolares, tanto el personal como el alumnado y los apoderados. Así “identifican el actual funcionamiento de la escuela con el fin de identificar las barreras que existen al aprendizaje y la participación dentro de ella” (Booth & Ainscow, 2000). Estos procesos de la escuela no implican descartar las prácticas ya instaladas, sino revisarlas, modificar aquello debilitado y reforzar aquello evaluado de manera positiva que contribuye a los propósitos pactados. Para Chile, esto se lleva a cabo a través de los Planes de Mejoramiento Escolar, lo que se verá prontamente.

En base a lo propuesto por estos autores, a continuación se dará a conocer el marco general estipulado en las políticas educativas en Chile respecto a la inclusión, para luego dar cuenta del encuadre que impulsa las políticas institucionales de las escuelas en estudio.

2.5 Inclusión desde las Políticas Públicas en Chile

En Chile, las políticas públicas educativas diseñadas desde los años 90 en adelante, fueron elaboradas bajo el paradigma de la integración y la normalización, dirigiendo la atención hacia grupos culturales específicos (estudiantes con NEE, vulnerabilidad, prioritarios, entre otros). Sin embargo, tal situación plantea el siguiente dilema:

La elaboración de políticas públicas educativas y su traducción a acciones concretas en el sistema educacional, se expresan a través de definiciones y formas restringidas de abordar la inclusión, en donde el proceso de integrar, es considerado como sinónimo de dar acceso a una educación común a aquellos grupos culturales que han sido marginados de esta (Infante, 2007, p. 11).

Este modo de concebir las políticas públicas educativas en relación a la población “excluida”, no necesariamente ha logrado brindar una educación de calidad con enfoque inclusivo. Históricamente, la calidad de la educación se entendió como la posibilidad de lograr un acceso escolar efectivo, lo que permitió igualar la oportunidad de ingreso a todos los niños y niñas. Sin embargo, a medida que se implementaba un marco legal, la sociedad comenzó a generar un acto reflexivo, cuestionando el concepto de calidad y tensionando lo que proponía en ese momento el gobierno, materializado en movimientos estudiantiles de gran envergadura para el país (Valdebenito, 2011).

Desde ese momento histórico, se han presentado avances significativos en relación a las Políticas Educativas, generando cambios estructurales, administrativos y paradigmáticos, avalados por el discurso promovido por el gobierno de la época, con mejoras importantes en términos de cobertura y acceso respecto a la inclusión escolar. Sin embargo, y pese a todos los esfuerzos y a las políticas educativas en torno a la integración y tendientes a la inclusión, se evalúa que aún no se logran los objetivos de

la Escuela Para Todos señalados por Unesco (2000), lo que se abordará en detalle en el próximo capítulo.

Lo anterior se detecta como una problemática fundamental, ya que se diagnostica que el contexto escolar chileno necesita lograr una sociedad más justa en oportunidades e inclusiva para todos los estudiantes. Es así como se instala a nivel social, el desafío de entender la educación como un derecho social que logre incorporar a todos los niños y niñas en edad escolar. Al respecto, las políticas educativas actuales no desconocen tal necesidad, ya que se ha problematizado y cuestionado la idea de una educación como bien de mercado, reemplazándola por una concepción de derecho social (Valdebenito, 2011).

De acuerdo a lo expresado por Corvalán & García-Huidobro (2009), desde el año 1980, cuando se implementó el nuevo sistema de financiamiento de la educación, se produjo una excesiva delegación de funciones a los establecimientos y una disminución de la responsabilidad del Estado en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, focalizando su participación en el sistema educativo a través del financiamiento de las escuelas. Esto último no ha permitido una disminución de la desigualdad, dado que no se fundamenta en principios de equidad.

Los mismos autores plantean que con lo ocurrido en los ochenta, se produce un proceso de descentralización de la administración del sistema escolar a través de la municipalización, en el cual se instala un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda. A principios de los noventa se incorpora la subvención estatal a los colegios particulares alcanzando estos, la categoría de particulares

subvencionados. Si bien, los programas y políticas establecidas por el Estado chileno, apostaban por una educación de calidad y equidad, el sistema siguió perpetuando la desigualdad y la creciente segregación educativa. Por lo tanto, se mantuvo una lógica mercantilista promoviendo la competencia entre establecimientos educacionales por la búsqueda de buenos resultados, generando así diversos tipos de segregación como la económica, social y cultural.

Es así como el concepto de inclusión permite cuestionar no sólo al sistema de financiamiento actual, sino que también a las lógicas de poderes que han permitido que se perpetúe a lo largo del tiempo. Echeita (2008) plantea que el concepto de inclusión está interrelacionado con el de justicia, en la medida que la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar puede ayudar a superar las consecuencias de la deprivación social, y que es necesario generar políticas sistémicas y contar con la voluntad para realizar esfuerzos a nivel social que permitan que la educación inclusiva no se transforme en un mero ideal.

En la actualidad, en lo que se refiere a las políticas educativas, el horizonte es poder entregar una educación de calidad para todos, lo que se basa en un enfoque inclusivo que se fundamenta en la equidad en la educación.

En relación a lo anterior, en el año 2006 surge una manifestación estudiantil conocida como la “Revolución Pingüina”, en donde jóvenes del país se movilizan por una educación de calidad con igualdad de oportunidades. En consecuencia, se comienzan a generar cambios en las políticas educativas del país, con el fin de responder a las

demandas estudiantiles, que están estrechamente vinculadas a los compromisos adquiridos anteriormente con la comunidad internacional.

Como consecuencia de la movilización estudiantil, en agosto del 2009 se promulga la Ley General de Educación (LGE 20.370), la cual de acuerdo a lo declarado en el artículo 1º, “Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa (...) con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio”.

A su vez, el artículo 3º indica que “el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”. Asimismo, este documento legal establece que el Sistema Educativo Chileno se inspira en principios como: Universalidad y educación permanente, Calidad de la educación, Equidad del sistema educativo, Autonomía, Diversidad, Responsabilidad, Participación, Flexibilidad, Transparencia, Integración, Sustentabilidad e Interculturalidad.

Junto a lo anterior, la LGE establece en el artículo 4º que es deber del Estado proveer una educación gratuita y de calidad que permita el acceso al sistema educacional a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. A su vez, debe “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”.

Por otra parte, el artículo 6º indica que

Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado. Corresponderá al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad de la Educación y a la Superintendencia de Educación, en el ámbito de sus competencias, la administración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, de conformidad a las normas establecidas en la ley.

Asimismo, a partir de la ley antes señalada, es promulgada la Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica, media y su Fiscalización [SAC], la cual en el artículo 1° establece que su objetivo será propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

En esta misma línea, es importante señalar la promulgación de la Ley 20.422, que establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es “obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”. Según lo declarado en esta ley, la idea de igualdad de oportunidades se enmarca en “la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positivas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social”.

En este contexto en el año 2012 es promulgada la Ley 20.609 (Ley Antidiscriminación o Ley Zamudio), la cual entiende como discriminación arbitraria a

Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del estado o particulares y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los Tratados Internacionales sobre

Derechos Humanos que se encuentren vigentes y ratificados por Chile, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad.

En esta línea, se suma a estos pasos importantes en temáticas de inclusión, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 promulgada en junio de 2015, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Cabe señalar, que esta ley responde a la demanda ciudadana por eliminar barreras de acceso y admisión a las escuelas y liceos que poseen un sistema de copago.

En específico sobre al logro de aprendizaje en la diversidad de estudiantes, se hace necesario dar cuenta de su trayectoria histórica para entender su evolución. A través de la página del Ministerio de Educación se puede encontrar los antecedentes para llegar a los actuales Programas de Integración Escolar [PIE] (2010), es así como entre los años 60 y 70 se debate y definen Reformas bajo el criterio de normalización, con el fin de ampliar la cobertura a toda la población en edad escolar, ya sea integrándolos al aula común o en casos de discapacidad o estudiantes de educación básica que no lograban los aprendizajes esperados en escuelas regulares, ingresaban a la modalidad de Educación Especial (Unicef, 2001).

En la década del 90, se avanza desde las políticas educativas en la integración de niños y niñas con necesidades especiales a las escuelas regulares, entregando herramientas para su abordaje. Para ello, se generan condiciones para facilitar la integración de ellos

a través del Decreto de Educación N°490/90 que definen normas para implementar Programas de Integración Escolar, entregando a los colegios una Subvención Especial por cada alumno integrado. Es así como se desarrollan programas de integración individual en las escuelas, se publica material de apoyo y se promueve el perfeccionamiento docente.

En 1998, en tanto, surgen los Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99, que instalan en el sistema educativo los Programas de Integración Escolar, que conlleva el ingreso de profesionales de apoyo y uso de materiales para dar respuestas educativas ajustadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales [NEE], ya sea por discapacidad o trastornos específicos del lenguaje en la educación regular. Asimismo, desde el Decreto 291/99 se establece la modalidad de Grupos Diferenciales, lo que implica que estudiantes integrados en las escuelas regulares alternen su espacio educativo entre el aula común y la de recursos. A la par, se mantienen las escuelas especiales para los casos “más complejos”, los que se rigen por otros decretos vigentes desde el mismo período (90´), limitando su educación a la educación básica. (Mineduc, 2017)

En la década del 2000 se insta a repensar la Educación Especial en Chile, lo que dio origen en el 2005 al documento sobre la Nueva Política Nacional de Educación Especial que busca fortalecer la integración a través de la ampliación del acceso a la educación regular de estudiantes con NEE, para ello se revisan aspectos del curriculum, se aumenta el financiamiento y se intenciona la participación de los actores escolares. Es así como surge la Ley 20.201 del año 2007, la que pone controles financieros a los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las Necesidades

Educativas Especiales son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP), para ello existe un Reglamento (DS N° 170/09) que indica el procedimiento para la correspondiente evaluación y diagnóstico que determina el ingreso de los estudiantes según sus necesidades.

A lo anterior, se suma la promulgación del Decreto Supremo N° 170 (DS N° 170/09) en el 2009, el que establece lineamientos relevantes respecto a la evaluación diagnóstica de las NEE y los requerimientos para acceder a recursos. Además, al contar con el Programa, los establecimientos educacionales se deben comprometer a generar los espacios semanales de coordinación entre los docentes y profesionales de apoyo, planificación de recursos, actitudes y lógicas de colaboración en el aula con los alumnos integrados. Este Programa se concibe como un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los y las estudiantes y su desarrollo institucional de la escuela, por lo que se determina la importancia de una visión articulada entre éste y el Plan de Mejoramiento Escolar [PME] de la escuela. (Mineduc, 2010)

Todo hasta este momento se mantiene bajo lógicas mayormente segregadoras y centradas en el déficit, si se piensa que buscan satisfacer los requerimientos exclusivamente de los distintos estudiantes diagnosticados. Como una propuesta innovadora, se presenta la Diversificación de la Enseñanza bajo el Decreto Supremo N° 83 en el 2015, definiendo criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica.

Este se sustenta tanto en los principios orientadores de la Política Educativa del período (igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración a la diversidad, junto con flexibilidad en la respuesta educativa), así como en el artículo 3 de la LGE, en que se indica que se “debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la Ley”, considerando para ello, dos estrategias principales: las adecuaciones curriculares como herramienta para que los alumnos accedan al currículum propuesto en condiciones similares, generando ajustes significativos en su proceso educativo como la aplicación de Evaluación Diferenciada y el Diseño Universal de Aprendizaje [DUA] el que busca promover prácticas inclusivas para responder a las diferencias individuales de los estudiantes.

El DUA requiere considerar una evaluación diagnóstica de aprendizaje para cada curso y estudiante, que debe realizarse a principios de año para proporcionar a los docentes el progreso, estilo y ritmo de aprendizaje y de este modo, generar planificaciones diversificadas atendiendo estas particularidades. En definitiva, aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, permite el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad. (Mineduc, 2015)

Esta normativa, no ha estado exenta de conflictivas, ya que los docentes reclaman, entre otras cosas, que esta implementación requiere horas de trabajo no dispuestas formalmente, por lo que su puesta en marcha se realizará de manera paulatina, con aplicación práctica para el año 2017 hasta segundo básico.

2.5.1 Especificaciones para la inclusión de alumnos Migrantes

Con respecto a la normativa chilena relacionada con los migrantes, son varios los expertos y autoridades que consideran que este marco legal está sobrepasado y desfasado para enfrentar la realidad actual. Lo anterior, se debe a que la normativa vigente es el Decreto Ley n°1094 de 1975 que considera al extranjero como un “peligro para la seguridad nacional”, lo que a su vez se traduce en una serie de trabas y procedimientos burocráticos para la obtención de residencia temporal o definitiva con el fin de desincentivar la permanencia en el territorio nacional.

Sin embargo, como hecho contrario a lo anteriormente mencionado, se encuentra lo ya abordado anteriormente: Chile ha ratificado una serie de tratados, convenciones e instrumentos internacionales en materia de derechos humanos. En este sentido se puede hablar de un estancamiento normativo, ya que a pesar de haber adherido a estos convenios internacionales, existen compromisos incumplidos con respecto a contar con una normativa que proteja a los migrantes y sus familias.

Aun así, existen algunas iniciativas legales con el fin de mitigar lo señalado anteriormente, sin embargo no están contenidas en una política explícita, lo que dificultaría la existencia de un punto de vista común y la coordinación entre las diferentes instituciones del gobierno.

Es así, que en 2015 la Presidenta de la República, presenta su Instructivo N°5 sobre “Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria”. En este documento, se reconoce que Chile es un país de migración, tanto de ciudadanos residentes en el extranjero como de personas que ingresan al país.

Dentro de este marco, se indica que es deber del gobierno orientar las políticas públicas para fomentar la no discriminación e inclusión social. En este sentido, se plantean una serie de ejes guías para la acción gubernamental en materia de inmigración y emigración.

Entre los mencionados ejes, se indica que es deber del gobierno velar por la aplicación de los instrumentos internacionales ratificados y vigentes en el país en materia de derechos humanos y de personas migrantes. De igual forma, se indica que deberá respetar y asegurar los derechos de todos los trabajadores migrantes y sus familias, poniendo, entre otros, especial consideración en los niños y adolescentes. A lo anterior se suma que el gobierno debe favorecer la salvaguardia y expresión de las diferentes identidades culturales visualizado como un recurso para el desarrollo del país. Asimismo, se indica que se pondrá en marcha acciones que faciliten el acceso a la regularidad migratoria, con especial atención a aquellas personas que presenten condiciones especiales de vulnerabilidad, así como la certificación y validación de estudios y de competencias.

De igual manera, teniendo en cuenta los ejes indicados en el instructivo, se señala que la Política Nacional Migratoria debe incluir aspectos transversales, tales como aplicar los estándares de derechos humanos incluidos en los documentos ratificados por el estado y promover el encuentro e intercambio intercultural salvaguardando la diversidad de las culturas de comunidades migrantes.

Por último, en el mencionado instructivo, se invita al Consejo de Política Migrante a desarrollar una serie de acciones, entre las que se incluyen la creación de

procedimientos para el acceso progresivo a los derechos sociales, como la educación, en el sentido de acceder, permanecer y progresar en su trayectoria educativa en igualdad de condiciones, independientemente de su nacionalidad o condición migratoria. Por otro lado, capacitar y sensibilizar respecto a las migraciones, la interculturalidad, los derechos de los migrantes, entre otros.

En la primera sesión del citado consejo, se comenzó a analizar el Proyecto de Ley de Migraciones, bajo la perspectiva de cuatro pilares: el enfoque de derechos, lógica intersectorial, consideración de aspectos socioculturales de migración y la definición de una institucionalidad para la migración.

Posteriormente, en 2016 se redactó el Ordinario n° 894 de Secretaría de Educación, el cual actualiza las instrucciones sobre ingreso, permanencia y ejercicio de estudiantes migrantes a establecimientos educacionales con reconocimiento oficial. Si bien existía el Oficio Ordinario n° 07/1008 (1531) del Ministerio de Educación de 2005 en que se instruía con respecto al mismo tema, teniendo en cuenta el instructivo presidencial n°5 anteriormente mencionado, se hizo necesario actualizar las instrucciones al respecto. Lo anterior, teniendo en cuenta que el Estado debe aplicar los estándares en derechos humanos consagrados en los distintos instrumentos internacionales ya mencionados.

Una de estas instrucciones del Ordinario 894, se relaciona con la entrega, a contar de 2017, de un Identificador Provisorio Escolar [IPE] a todos los estudiantes migrantes que no cuenten con Cédula de Identidad Chilena. Este IPE reemplaza al número provisorio sobre 100 millones (RUN 100). Además, es un número único, independiente del cambio de establecimiento de un alumno, ya que lo mantendrá hasta que regularice

su situación migratoria. Por ende, este número servirá para registro tanto en el Sistema Información General de Estudiantes (SIGE) como en los libros de clases.

Otra de las instrucciones señalada, es que se otorgará una matrícula provisoria para el curso en que ingresa el niño, mientras se realiza el Reconocimiento de Estudios o Proceso de Validación. Esto permitirá certificar el último curso aprobado, lo que conllevará una matrícula definitiva. Con respecto al primer proceso de Reconocimiento de Estudios, este se efectuará cuando el estudiante provenga de un país con Convenio de Reconocimiento de Estudios de Educación Básica y Media. Por el contrario, si no cuenta con documentación escolar, esta no se encuentra legalizada o proviene de un país sin el mencionado convenio, se realiza un proceso de Validación de Estudios en el que el estudiante debe rendir exámenes en un periodo de tres meses desde que fue matriculado provisoriamente.

Por otro lado, el instrumento hace referencia a elementos de inclusión escolar. Por ejemplo, señala que los estudiantes migrantes matriculados (y sus familias) tienen los mismos derechos de alimentación, textos escolares, pase escolar y seguro escolar. De igual modo, tienen el derecho de participar en instancias de organización al interior de los establecimientos, como el Centro de Padres, Centro de Alumnos, Consejo Escolar, entre otras. Además, se invita a los establecimientos a realizar las modificaciones necesarias a sus Reglamentos de Evaluación con el fin de que los estudiantes migrantes se incorporen de forma paulatina a estos procesos de evaluación en la medida que adquieren el idioma español.

No obstante lo señalado anteriormente, según el instructivo presidencial n° 5, serán las autoridades educacionales quienes deben difundir y promover que los estudiantes realicen los procesos de regularización migratoria. En este sentido, existe un plan anterior a los documentos mencionados, denominado “Escuela Somos Todos” el cual debutó en forma piloto en 2014. Esta iniciativa pertenece y se encuentra difundida por el Departamento de Extranjería y Migraciones de Chile y busca que los estudiantes extranjeros, que no tienen una situación migratoria al día, cuenten con igualdad de condiciones en términos de educación.

Este programa propone que los estudiantes accedan a una visa de estudiante, con lo que obtienen acceso a residencia legal en Chile y a beneficios como alimentación Junaeb, pase escolar, certificación de estudios, entre otros. Además, gracias a este programa el establecimiento comenzaría a recibir la Subvención Estatal Preferencial (SEP) por estos estudiantes. Asimismo, junto con incluir charlas, capacitaciones, seminarios y jornadas especiales para las comunidades educativas, este plan incluye un incentivo económico desde el Departamento de Extranjería, ya que se fijó el valor de las visas de estudiantes para menores de 18 años en US\$15.

En otro orden de cosas, el mismo Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior, crea en 2016 el Sello Migrante. Este corresponde a un reconocimiento a las Municipalidades que realicen medidas de acción positivas tendientes a la inclusión de la población migrante, basado en estándares de calidad claramente indicados en la resolución, en un enfoque de derechos y en la inclusión y no discriminación. Según lo señalado en dicha resolución, el objetivo de esta iniciativa

es crear y/o fortalecer la institucionalidad necesaria para la ejecución de planes, programas, proyectos, etc. orientados a la atención e inclusión de la población migrante.

Este sello, a su vez, otorga a los municipios la posibilidad de contar con asesoría gratuita respecto del tema migrante, respaldo y reconocimiento del Estado de Chile, patrocinio del Departamento de Extranjería y Migración en actividades relacionadas y la participación en actividades, tales como seminarios, con el fin de compartir sus experiencias.

Cabe destacar que para la obtención de dicho sello, los municipios deben comprometerse por ejemplo a instaurar y promover programas de regularización migrante, implementar políticas públicas locales relacionadas por ejemplo con la educación, fortalecer la información y acceso a los derechos de los migrantes, entre otros.

2.6 Construcción de la Política de cada Escuela

Las políticas educativas en Chile han cambiado de paradigma hacia el 2014, de un enfoque programático a uno que otorga mayor autonomía de las escuelas, es así como se estimula que las propias comunidades educativas configuren sus procesos de mejoramientos para la formación integral de los estudiantes, siendo responsables de sus decisiones, desarrollo y resultados. Para llevarlo a cabo en los colegios subvencionados y municipales que se encuentran adheridos a la Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP], cuentan con el PME que se lleva a cabo de manera anual

con metas a corto plazo (un año) y a largo plazo (cuatro años), contando con orientaciones para su diseño, implementación y evaluación realizado por la División de Educación General. Esta herramienta promueve una ruta de mejoramiento a través de la revisión de su Proyecto Educativo Institucional [PEI], la realización de su autoevaluación institucional y actualización de su planificación estratégica anual.

En el caso de la revisión del PEI, esto debe realizarse por parte de los distintos actores de la comunidad educativa, lo que implica reunirse año a año para analizar y reflexionar sobre su pertinencia, ajuste a la realidad local, implementación, vinculación con el currículum, entre otros. Por tanto es una acción fundamental, ya que es considerado el “movilizador del quehacer educativo” porque define el norte que se espera alcanzar a través de su Misión, Visión y Sellos Educativos, siendo estos últimos, aquello que caracteriza, sintetiza y refleja la propuesta educativa que una comunidad quiere desarrollar, otorgando la identidad que la singulariza y diferencia de otras instituciones. En definitiva, este documento orienta la gestión institucional y pedagógica al integrar explícitamente los principios y objetivos que enmarcan la acción educativa y formativa (que incluye los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos), otorgándole carácter, dirección, sentido e integración a la escuela. Por tanto, se intenciona que las escuelas releven este instrumento como el eje central de los procesos de mejora, para que sea profundo y sustentable en el tiempo.

Para la concreción del PEI se utiliza como medio el PME, al ser el instrumento que guía la mejora de los procesos institucionales y pedagógicos, favoreciendo la toma de

decisiones de la comunidad en conjunto con la entidad sostenedora. El PME permite por tanto, diseñar, organizar y desarrollar el mejoramiento continuo.

Este proceso debe basarse en los resultados que surgen del proceso de autoevaluación institucional, el que permite la reflexión de los miembros de la comunidad entorno a los avances de la gestión institucional (educativa y pedagógica) y de la concreción de los sellos educativos, debiendo hacer un análisis exhaustivo de cada uno de los instrumentos diseñados, así como los aspectos más específicos de la gestión, haciendo uso de los datos recopilados en el año cursado, de este modo detectar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tal y como se plantea en el documento de apoyo para su realización, se debe hacer “con un enfoque multidimensional e integral, que considera como aspectos centrales para una educación de calidad, la convivencia, la seguridad, la formación ciudadana, la democracia, la inclusión, y el desarrollo profesional de los docentes” (Mineduc, 2017)

Los aspectos centrales antes mencionados son incorporados en los planes requeridos por normativa, los que permiten en definitiva materializar el PEI y en específico, los sellos educativos. Uno de estos planes es el de Apoyo a la Inclusión, que debe tener gran relevancia en el caso que la escuela lo establezca como una de sus prioridades de acción. Este plan comprende un conjunto de operacionalizaciones que apuntan al desarrollo de una comunidad de aprendizaje, con encuentros, diálogos y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, construyendo y enriqueciendo la propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades, favoreciendo que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.

La ejecución de estos planes debe ser incorporado en el proceso de autoevaluación institucional, para que en el ciclo de mejoramiento a 4 años, se vaya identificando los aspectos a mejorar, dirigiendo las acciones institucionales a ello.

Por lo mismo, es importante que la escuela identifique el PME como el eje articulador que ordena y estructura las iniciativas, dándoles sentido a su construcción para que sea llevado a cabo y no por un deber normativo. Debido a que es la única forma de concretar el PEI y consolidar los procesos para avanzar en el desarrollo de su comunidad educativa. (Mineduc, 2017)

2.7 Gestión Escolar

Al considerar que la educación inclusiva no sólo requiere de políticas públicas educativas que sean coherentes con el sistema ideológico que las promueve, sino que también es necesario que exista voluntad y motivación de la escuela en el camino hacia la inclusión, tal como lo afirma Blanco (En Unesco, 2004):

El desarrollo de políticas nacionales sobre inclusión, sistemas locales de apoyo, formas apropiadas de currículum y evaluación, y así sucesivamente, son mecanismos importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, todos ellos están condenados al fracaso si las escuelas mantienen una actitud hostil o si fracasan en la implementación de prácticas inclusivas efectivas (p. 150)

En este ámbito, para que la escuela implemente efectivamente prácticas inclusivas no sólo el docente es relevante en cuánto a las prácticas que desarrolla en el aula para facilitar en todo el estudiantado un aprendizaje significativo en base a su manera de ser y aprender, ya que éste debe estar acompañado de un equipo directivo y en particular

de un director que lidere los procesos institucionales, así generen las condiciones para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de capacidades (Fernández Cruz y Gijón, 2012).

En este sentido, en el Marco para la Buena Dirección [MBD] (2015) se indica que el liderazgo de los directivos se asocia directamente al concepto de gestión, ya que este último se ocupa de hacer frente a la complejidad de los procesos organizacionales, sinérgica y sostenible y el liderazgo se ocupa de impulsar los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997 en MBD, 2015).

Por tanto, en el mismo documento se establece que una buena gestión requiere de planificación, desarrollo de capacidades, instalación de procesos de calidad, responsabilización y dirección a los resultados, lo que complementado con un liderazgo pedagógico, permite que el quehacer de la escuela se oriente con sentido hacia un proyecto común. Lo anterior, en el entendido que el liderazgo es una práctica de mejoramiento, no de un atributo o característica personal, sino un conjunto de acciones, fundamentadas en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser aprendidos (Elmore, 2010, en MBD).

2.7.1 Dirección y liderazgo inclusivo

El rol de los directores se ha transformado en los últimos años, esto gracias a la creciente y amplia investigación empírica que ha resaltado la importancia del liderazgo de los directivos para la mejora escolar y la construcción de una escuela efectiva. De este modo, los directores pasaron de tener un rol meramente administrativo, aplicando las políticas, normas y programas construidas por las instituciones centrales del sistema

escolar (Mineduc), a un rol clave en la toma de decisiones, siendo precursor de innovaciones, con liderazgo proactivo y propositivo que les permite orientar la labor educativa a través del Proyecto Educativo donde en conjunto con la comunidad plasman los procesos contextuales necesarios para el mejoramiento institucional y pedagógico (Weinstein, 2016).

En este sentido, el liderazgo, entendido como un proceso intencionado de movilizar e influenciar a otras personas (o grupos), guiado por ciertos valores para construir una cierta visión de escuela (Bush, en Weinstein, 2016), lo que permite confluir en una identidad colectiva, cautivar a los distintos miembros del sistema: docentes, estudiantes y sus familias para apalancar los cambios necesarios y fortalecer las áreas enriquecidas, avanzando en la ruta de mejoramiento.

Es en este marco, es que distintos autores han desarrollado modelos de liderazgo para presentar las características necesarias de uno de mayor efectividad, destacando áreas por sobre otras, desde un reconocimiento común de su relevancia para el cumplimiento de objetivos y metas institucionales, los que a momentos se cruzan e intervienen de manera combinada. Es así como se accede a la propuesta reciente de liderazgo inclusivo del profesor James Ryan, quien apela a éste estilo para alcanzar los objetivos de justicia socio-educativa (Weinstein (ed.), 2016).

Es así como, el profesor Ryan indica que los líderes inclusivos son aquellos que direccionan sus esfuerzos en la detección de prácticas excluyentes y procuran sustituirlas por procesos y resultados inclusivos, y de este modo gestiona el cambio en sus instituciones en contextos educativos alineados con su visión de educación

inclusiva, donde todos sean parte activa de los procesos sociales propios de la escuela y comunidad. Asimismo, visualiza que este liderazgo presenta las siguientes características:

- A nivel comunicacional:
 - ✓ Desarrollan estrategias de comunicación para disuadir, convocar e involucrar a los distintos actores de la comunidad educativa para que adhieran a la política y prácticas inclusivas.
 - ✓ Cautivan a su comunidad, generando confianza y adherencia con un rol “político” dentro de sus escuelas, con un discurso claro y coherente ligado a la política institucional diseñada.
 - ✓ Influyen a tal punto que la multiplicidad de visiones, valores y poderes, se valoran desde su diversidad y convergen en pro de la política inclusiva.
 - ✓ Promueven el diálogo significativo, empeñándose en generar relaciones saludables, en base a la comprensión mutua y escucha activa.
 - ✓ Fomenta el establecimiento de redes con diversos grupos e individuos.
 - ✓ Tienen una presencia activa en los distintos espacios educativos, así controla lo que sucede y aprovecha de transmitir su mensaje de promoción de la inclusión.
 - ✓ Actúan como mediador en situaciones de conflicto, legitimando las partes y buscando como fin último la armonía dentro de sus escuelas.
 - ✓ Ante resistencias a la inclusión, los directores inclusivos defienden a los excluidos, abogando de forma estratégica por ellos.

- A nivel relacional:
 - ✓ Promueven relaciones simétricas, horizontales, heterogéneas e igualitarias de poder en la escuela y comunidades, en el entendido que la inclusión es una tarea de todos.
 - ✓ Fomentan que el colectivo sea parte de la toma de decisiones, del diseño de la política institucional y otros procesos que implican influencia y/o poder.
 - ✓ Involucra a la comunidad en las diferentes actividades, haciéndolos partícipes a los apoderados no sólo de instancias de celebración, sino también del proceso formativo.
 - ✓ Empodera a los distintos actores educativos, impulsando sus roles de responsabilidad.
 - ✓ Elaboran diferentes estrategias para formentar relaciones de colaboraciones con los distintos subsistemas y entre ellos.

- Aprendizaje
 - ✓ Entienden como fundamental el aprendizaje tanto formal como informal para lograr la real inclusión.
 - ✓ Evalúan y reflexionan de manera constante sobre los distintos procesos que se desarrollan en su institución, decidiendo cautelosamente las medidas a adoptar.

- ✓ Fomentan y estimulan que todos adquieran conocimientos, comprensiones y actitudes nuevas, asumiendo de manera alternada los roles de enseñantes y aprendices. Es decir, la comunidad de aprendizaje adquiere un rol central, donde docentes, directivos, padres y estudiantes, dan a conocer sus experiencias, se invita a comprender la escuela, se busca que se interioricen de las oportunidades disponibles, entre otros.
- ✓ Impulsan el aprendizaje organizacional como forma de alcanzar mejoras, para ello se impulsa una conciencia crítica a través de las instancias de reflexión, revisando sus prácticas e ideas, visibilizando aquellas que podrían ser excluyentes y las que benefician la inclusión educativa.
- ✓ Desarrollan capacitaciones específicamente para docentes para que lleven a sus prácticas docentes distintas estrategias ligadas a la educación inclusiva.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Orientación metodológica

El presente estudio tiene por objetivo “reconocer las representaciones sociales de inclusión escolar de los directores(as) de escuelas con alto número de migrantes en la Región Metropolitana”. En base a éste, es que esta investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista, en el cual, la realidad se comprende como múltiples construcciones mentales de naturaleza local, basadas en lo social y en la experiencia. La forma y el contenido de las construcciones dependen de los grupos y de los individuos que las sostienen, razón por la cual éstas pueden ser alteradas. (Guba y Lincoln, 2002)

En este sentido, el estudio asume un enfoque cualitativo, el que otorga la posibilidad de acceder a aquellos aspectos de la subjetividad puestos en relación con los hechos, comportamientos y contexto en el que adquieren significado, permitiendo dar cuenta de las prácticas, los significados y las interpretaciones simbólicas de los sujetos (Ruiz, 2009). Por tanto, este enfoque supone que los sujetos comparten significados y que el significado es creado por los individuos puestos en relación con otros (González & Peñalver, 1999).

La realidad epistémica, propia del método cualitativo, requiere de un sujeto cognoscente, el que, sin duda, está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que esta realidad dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de los sujetos. En este sentido, el estudio cualitativo pretende realizar un ejercicio analítico

que permita acceder a las representaciones sociales de los directores, así comprender el fenómeno de estudio.

3.2 Tipo de Investigación

Este estudio cualitativo es de tipo comprensivo y/o interpretativo, pues se busca acceder a los significados, intenciones, expectativas, entre otros. De las acciones humanas desde las perspectivas de quienes lo experimentan, con la intención de describir el contexto y las circunstancias en las que se sitúan, para a partir de ello interpretar y comprender el fenómeno. (García, Gil & Rodríguez, 1996)

3.3 Características de la población y de la muestra

De manera inicial se construyó una base de datos donde se identificaron las escuelas con un alto número de migrantes en la Región Metropolitana, es decir, una tasa mayor al 15% de los matriculados, junto con recolectar información sobre sus directores(as) respecto a los años en el cargo dentro del Establecimiento Educativo.

Cabe mencionar que se considera esta región, tanto por razones territoriales del estudio y porque junto a algunas regiones del norte del país, son las que concentran el mayor número de migrantes. A lo sumo, gran parte de la población migrante se encuentra fuertemente relacionada con altos índices de vulnerabilidad, accediendo a escuelas de dependencia municipal y subvencionada, por lo que se excluye a las escuelas del sector privado, sin financiamiento público.

Al recabar esta información, la selección y construcción de la muestra, se definió a través de una selección teórica y variada, cuyos participantes de manera voluntaria decidieron participar de la entrevista, accediendo a las particularidades propias de su contexto local y representaciones de mundo relacionadas con el fenómeno en estudio.

El número de participantes fue limitado a las posibilidades de realización de la investigación en los tiempos establecidos, asegurándose la presencia de los siguientes criterios:

En el caso de los **directores(as)**, se identificó la experiencia en el cargo y trayectoria dentro y fuera del establecimiento, debiendo trabajar en éste al menos dos años.

Tabla n°1: Caracterización de la Muestra (Sujetos)

Entrev.	Dependencia	Género	Trayectoria en cargos directivos	Tiempo en el cargo en el Establecimiento	Grado académico
1	Municipal	Masculino	20 años	3 años	Licenciado
2	Municipal	Masculino	5 años	4 años	Licenciado
3	Municipal	Femenino	15 años	3 años	Magíster
4	Municipal	Masculino	3 años	3 años	Magíster
5	Subvencionado	Masculino	7 años	5 años	Técnico
6	Subvencionado	Femenino	12 años	6 años	Magíster
7	Subvencionado	Masculino	6 años	2 años	Magíster

Por su parte, respecto a las **escuelas**, se logró acceder a 4 escuelas municipales y 3 subvencionadas, en el caso de estas últimas que no existía copago por parte de los apoderados y en general que tuviesen un porcentaje de matriculados migrantes mayor al 15%, algunos inclusive estaban sobre el 50% de éstos. Las cuales son parte de congregaciones educativas de diferentes entidades sostenedoras.

Tabla n°2: Caracterización de la Muestra (contexto)

Entrev.	Dependencia	IVE	% Migrantes	Matricula total	Premiado SNED (últimos 8 años)
1	Municipal	81,6%	17,5%	413	NO
2	Municipal	81,7%	60%	358	2016-2017
3	Municipal	80,3%	54%	655	NO
4	Municipal	93,2%	20%	381	NO
5	Subvencionado	79,9%	20%	711	NO
6	Subvencionado	71%	15%	501	2010-2011
7	Subvencionado	81%	20%	775	2014-2015

Las comunas involucradas en el estudio son: Estación Central, Quinta Normal, Recoleta, Santiago Centro y San Bernardo.

3.4 Técnica de recolección de datos e instrumentos

El rol del investigador en un estudio cualitativo es clave, debiendo procurar una postura empática, reflexiva al buscar minimizar la posible influencia e interferencia que se puede generar en el entrevistado, permitiendo obtener una información espontánea de éste.

En este sentido, dada la dimensión en torno a la cual se organiza este proyecto, se requiere de la implementación de técnicas sensibles a la subjetividad, en este sentido éstas no pueden limitarse a recoger la “opinión” sobre un acontecimiento o problema

particular, sino que resulta necesario explicitar y profundizar en aquellas concepciones y modos de entender la aplicación de sus ideas relacionadas a la inclusión. Por tal motivo, se definió que la técnica para la producción de información sería la realización de una entrevista en profundidad, comprendiendo las perspectivas que tienen los directores(as) sobre el objeto de estudio.

Al respecto, se considera la entrevista en profundidad como aquella que se da a través de encuentros presenciales entre el investigador y los informantes, con la finalidad de comprender sus perspectivas respecto del objeto de estudio, “tal como lo expresan sus propias palabras”. Para cumplir con los propósitos del estudio, la entrevista que se utilizará buscará dirigirse al aprendizaje sobre sus concepciones y actividades, por lo que el entrevistado tiene rol de informante al describir con detalles lo que sucede y el modo en que a su juicio las personas de la comunidad escolar lo perciben (Taylor y Bogdan, 1992).

A su vez, la pauta de la entrevista es semiestructurada y se construyó en directa relación con los antecedentes conceptuales revisados, así como también, en relación con los objetivos específicos de la investigación. Igualmente, la pauta final (ver anexo 3), se definió en conjunto con la profesora guía, realizando los ajustes necesarios en el contexto. En el entendido que una entrevista en profundidad no es aquella que se da en un intercambio formal de preguntas y respuestas, sino que es una conversación entre iguales, siendo el investigador el instrumento del estudio no la pauta en sí misma, por lo que “el rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1992).

Todos(as) los participantes fueron previamente invitados a través de una carta vía correo electrónico y posteriormente llamados telefónicamente (ver anexo 1). Al momento de la entrevista se les informará debidamente de los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, dejando estipulado el carácter voluntario de su participación en un formulario de consentimiento informado (ver anexo 2), en el que se explicitó que las entrevistas serán grabadas en archivos de audio para ser transcritas y analizadas posteriormente.

3.5 Descripción de las técnicas de análisis de datos

La técnica que se implementará es la de análisis textual de contenido, ya que centra su interés en la estructura y las representaciones que asignan sentido a un relato comunicativo, siendo utilizada para estudiar y analizar los discursos de los sujetos por medio de la codificación, que es el proceso por el cual los elementos relevantes del contenido de un material textual son transformados a unidades que permiten su descripción y análisis. De esta forma, lo importante del mensaje se transforma en algo susceptible de describir y analizar (Flick, 2004).

El análisis de contenido supone que todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma manifiesta (lo que el autor dice) o de una forma implícita (lo que dice sin pretenderlo) y en relación a su sentido. Según Moraima (2008), “el resultado del análisis de contenido, se estructura en una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo” (p. 132).

El proceso analítico de la presente investigación se realizará a través de dos etapas. La primera de ellas, consistirá en un análisis categorial temático el que considera la

presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Dicho análisis se desarrolla por medio de la categorización de los códigos de las entrevistas. Cabe señalar, que la codificación se basa en los objetivos específicos antes mencionados, los que resultan ser orientadores para la codificación inicial. En una segunda instancia, se desarrolla un análisis de contenido semántico, el que define una estructura significativa de relación entre las categorías temáticas y los códigos ha construir durante la primera etapa de análisis. Para ello, se hará uso de los siguientes tres recursos: los memos que se elaboran durante el proceso de codificación y categorización como los que se formulan en el transcurso de la lectura del conjunto de citas asociadas a cada una de las categorías y por último, la construcción de un mapa conceptual semántico.

IV. RESULTADOS

Inclusión escolar

4.1 Representaciones de Inclusión Escolar

4.1.1 Inclusión escolar directiva

Las representaciones de inclusión escolar por parte de los directores /as se concentran en dos grandes polos. El primero, se asocia directamente a uno de los principios fundamentales de las reformas actuales: **inclusión escolar como igualdad de oportunidades para todo el alumnado en una escuela abierta.**

Al indagar respecto a la definición de igualdad de oportunidades para la Política Educativa actual, se señala al respecto que el sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con

conciencia de su dignidad y de sus derechos, posibilitando que todos tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independiente de su condición y circunstancias de vida. Lo que implica tener presente la diversidad a nivel físico, psíquico, social y cultural propio de la naturaleza humana (Mineduc, 2015).

En concordancia con lo anterior, los y las directores visualizan que la inclusión en las escuelas, entendidas como espacios abiertos a la comunidad, debe facilitar que todos tengan las mismas oportunidades, independiente de las diferencias.

“Para mí es que todos tengan la igualdad de oportunidades para tener aprendizajes significativos, independiente si es un niño extranjero, un TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), (...) que tengan todos las mismas oportunidades de aprendizaje”. (Entrevista 2)

Esta visión es compartida por gran parte de los entrevistados, con un reconocimiento importante a la visión de escuela abierta a la comunidad, en el sentido que está disponible para que todo aquel que lo desee acceda al establecimiento, teniendo distintas instancias para ello. Lo que es profundizado por al menos la mitad de ellos, al asociarlo a una escuela inclusiva que se declara de ese modo en sus instrumentos institucionales, por lo que debe ser respetado y compartido por todos aquellos que se suman al proyecto.

“La inclusión escolar consiste en la integración de niños, estudiantes, pequeños, con sus familias con su cultura, con sus ámbitos de creencias a una institución además que se declara inclusiva en su proyecto educativo, independiente de un sello católico. Apertura de respetar a todos desde su individualidad, inclusión de puertas abiertas siempre y cuando tengamos capacidad no hay distinción de religión, ni de cultura, de raza, ni de nivel socioeconómico”. (Entrevista 6)

Desde esta acogida a todo aquel que se quiera sumar al Proyecto, algunos **valoran la inclusión como una herramienta**, que permite el reconocimiento de las diferencias y experiencias diversas como oportunidades de aprendizaje colaborativo.

“La inclusión es una herramienta, una ventaja, una puerta y un giro para esta escuela. (...) en esta escuela entra cualquier niño o familia que quiera entrar y que dentro tiene que entender que hay una política en común y un objetivo en común (...) entender que al final son niños, da lo mismo de la escuela que venga, del país que venga, de la familia que venga, entonces esta es una escuela abierta, que seamos parte de un todo sin ser homogéneos, que entendamos que tenemos muchos elementos en común con los latinoamericanos, (...) tenemos la misma oportunidad, la misma posibilidad y todos los que estamos aquí estamos para mejorar la vida propia y la de los demás. En resumen el concepto de inclusión abarca muchos campos, pero si nos vamos al concepto es acoger a todos los niños”. (Entrevista 3)

En cambio el segundo polo, da cuenta de una visión segmentadora de grupos humanos, entendiendo **la inclusión escolar como la aceptación de aquello distinto a lo normado**. De este modo, asocian el concepto a ciertos focos de su práctica educativa. Esto, entendido como aquello que complejiza la labor educativa, por lo que para algunos tiene que ver con una inclusión social, otros con la inclusión de los alumnos con NEE y/o con el ingreso de migrantes.

“(...) a estos chiquillos que tienen distintas necesidades de aprendizaje, distintos niveles de avance de aprendizaje, distintas condiciones familiares, dentro de todo eso se hace un trabajo de aceptación. Sobre todo nos ha tocado mucho el tema de la inclusión, no por los chiquillos con NEE ya que hace años este colegio tiene Programa de Integración, por lo que eso es parte de la rutina, sino que más bien el tema de la inclusión se ha visto por los procesos de migración de la comuna” (Entrevista 6)

Cabe mencionar que sólo uno de los entrevistados visualizó que todos los estudiantes tienen Necesidades Educativas Especiales, desde la valoración de sus particularidades,

distinguiéndose de lo antes mencionado. Sin embargo, igualmente asocio inclusión a lo “otro” heterogéneo.

“La inclusión es bien amplia, tiene que ver con acoger, si sería acoger a aquellos que no son iguales a nosotros. (...) NEE de todos los alumnos, no sólo a los que son diagnosticados por el PIE. Nosotros entendemos el concepto NEE de una mirada más amplia”. (Entrevista 1)

En este ámbito, algunos directores asocian el concepto a la Ley de Inclusión Escolar (N°20.845), en el entendido que la Ley les prohíbe realizar cualquier tipo de prueba de admisión y solicitar antecedentes vinculados al desempeño académico, condición socioeconómica, etc., otorgando la libertad de elección a las familias de escoger el Proyecto Educativo que prefieran sin estar condicionados a la capacidad de pago, rendimiento u otro tipo de discriminación arbitraria. (Mineduc, 2017)

“(...) en primera instancia los que están integrados en el PIE ahí también tenemos inclusión, nosotros recibimos de todo lo que nos llega, no tenemos esa capacidad de (...) y ahora con la ley, digamos ahora no existe esta cosa de seleccionar nosotros de hace tiempo estamos recibiendo al alumno que necesite matricula, entonces ahí, qué problemas nos trae que en ese digamos, a recibir alumnos vemos que hay alumnos que no vienen con una adaptación adecuada, principalmente por el efecto del medio de donde ellos vienen, un medio muy vulnerable donde el chiquillo viene (...) no podemos tener nosotros un filtro entonces los problemas que traen ellos de afuera nos repercute a nosotros y al final nosotros tenemos que estar lidiando con el alumno que muchas veces que quiere estudiar o de repente no quiere estudiar y trae cosas de afuera y las reproduce acá”. (Entrevista 4)

4.1.2 La migración como facilitador del Enfoque Inclusivo

Gran parte de los y las directores de Establecimientos Educativos entrevistados detectan como un facilitador del enfoque inclusivo el que la comunidad **se desafía a una experiencia diversa**. En este sentido, valoran que los profesores bajo su voluntad, busquen desarrollar estrategias para la generación de aprendizajes significativos,

nutriendo las prácticas pedagógicas y ampliándolas hacia una visión latinoamericana, del mismo modo, que los apoderados y alumnos tengan apertura a un aprendizaje mutuo de experiencias y anhelos.

“Los profesores sobretodo porque empezaron a trabajar con niños que tienen cosmovisiones distintas, formas de entender distinta, pero con un patrón en común seres humanos que quieren desarrollarse y que el idioma no ha sido un factor que lo dificulte (...) a ellos como que les gusta ese desafío de lograr y que es mágico el mundo del aprendizaje, es mágico, porque tú ves a esos niños trabajar y a mí no me gusta ocupar el título del niño chino, sino niños que vienen a aprender, porque al final son niños que saben otro idioma, pero que tú los ves desenvolverse igual en el patio, haciendo las tareas, haciendo gestos, los ves reír, los ves participar”. (Entrevista 3)

Profundizando en ello, algunos reconocen en **la diversidad una oportunidad de educar en valores vivencialmente**, en cuanto nutre a los distintos actores educativos de la experiencia particular de cada realidad humana, facilitando el encuentro de vivencias distintas, entendidas como posibilidades de aprendizaje.

“(...) están preparados para ser un ser absolutamente tolerante, que yo no tengo que enseñarle que es la tolerancia porque saben lo que es, lo vive, lo respira y creo que ese es un gran potencial de que en esta escuela, al ver un contexto tal, de tanta diversidad, el profesor y todos nosotros tenemos claro que aquí las faltas de respeto, o aquí la discriminación no existe y hay reglas de oro que se tienen que cumplir (...) el equipo directivo, administrativo y la comunidad entiende que para nosotros es un valor fundamental, que la diversidad es una oportunidad”. (Entrevista 3)

En particular, desde la visión de **Inclusión ligado al alumnado migrante**, representan como valor agregado **el aporte cultural y deportivo que ofrecen**, así como a través de la experiencia romper con prejuicios adquiridos por falta de información oportuna.

“La inclusión es un espacio de formación (...) tiene que ver con ampliar un poco también los conocimientos de ciertas cosas o sea si o si siempre es positivo tener la posibilidad de abrirse (...), elementos propios de la cultura, es decir sus costumbres, sus tradiciones, sus gustos, desde cosas así digamos quizás simples, pero importantes, como el tema de la comida, como el tema con el tipo de

celebraciones, es decir desde lo positivo, (...)podamos ampliar nuestra mirada (...) a romper los mitos, a romper barreras, es decir, muchas cosas que nosotros teníamos como “mira esto es así”, pero realmente no es así, cuando tú lo escuchas de la boca de los estudiantes y también de los apoderados no es tan así. De repente nosotros tenemos, o pesan sobre algunas determinadas poblaciones, alguna determinada nacionalidad algún estigma y de repente a partir de la conversación o del conocer o de la experiencia que tú vives con algunas de estas personas, se rompen. Es decir, tú tienes una visión más clara, más real o sea hay aprendizaje un cien por ciento”. (Entrevista 6)

Por otra parte, se valora que el ingreso del alumnado migrante ha **contribuido al aumento de la matrícula**, asegurando la sostenibilidad de esta oferta académica. Esto es destacado mayormente en aquellos entrevistados de escuelas y liceos Municipales.

“Esta es una escuela que empezó a perder la matrícula y que logró mantenerse gracias a las matrícula de los niños extranjeros (...), facilitado por el espacio geográfico, al estar emplazado en un lugar comercial en donde la mayoría de los trabajadores son extranjeros, por lo tanto el padre busca un lugar cerca de su lugar de trabajo” (Entrevista 3)

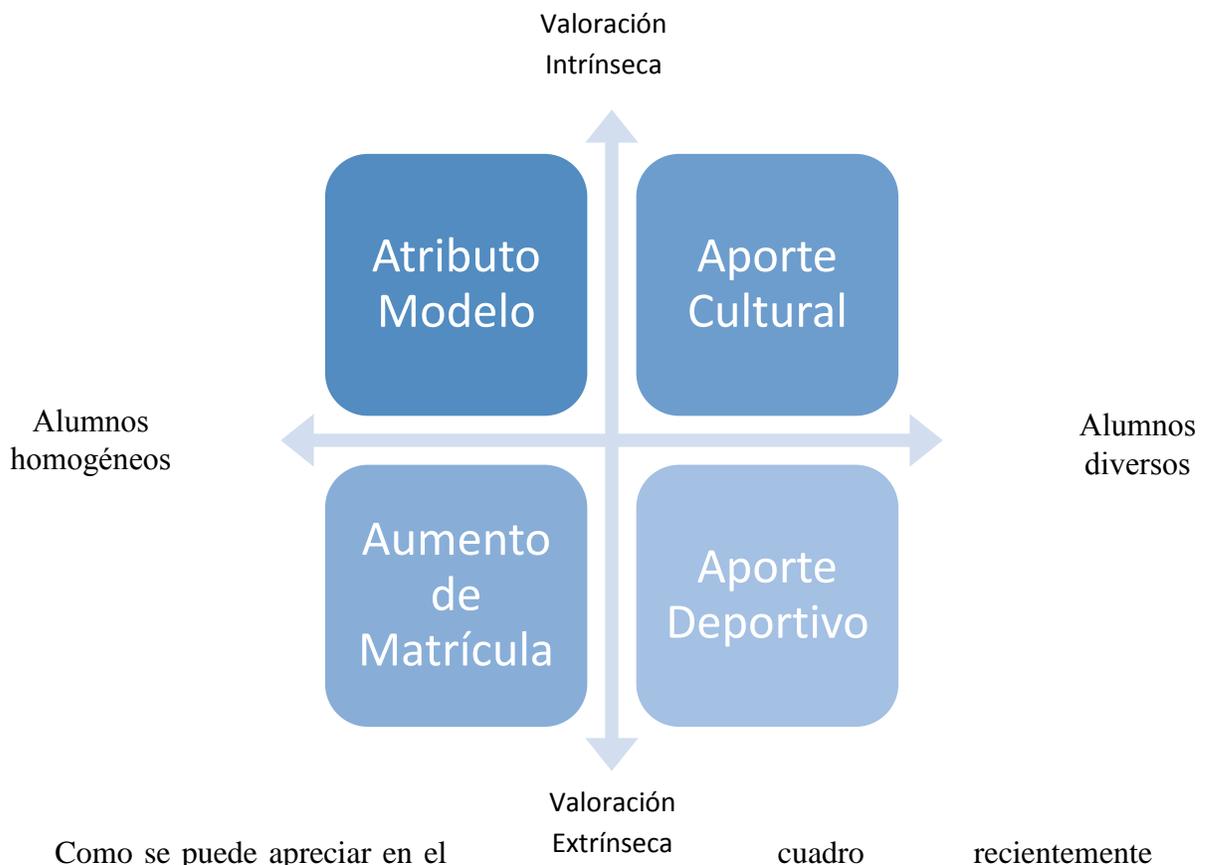
A lo anterior agregan, que no sólo el hecho geográfico es el que incita la matrícula en sus establecimientos, sino que la educación inclusiva que están realizando ha facilitado que exista un **respaldo y apertura de la comunidad y la sociedad civil**, existiendo una validación de sus proyectos educativos.

“(...) ya casi tenemos la matrícula copada, es un respaldo de la gente, nos está apoyando, estamos de acuerdo con lo que están haciendo; y de hecho no es algo al azar, mucha gente que vino a hacer estudios: psicólogos, asistentes sociales, profesores, de todo, periodistas, que querían venir a hacer su tesis en magister, doctorado, interesados en hacer su investigación acá, por cómo se está trabajando la inclusión, como lo ven ellos de afuera, también hay apoderados que se comunican con nuestros apoderados y nos recomiendan, hemos salido en libros, en programas que nos hacen entrevistas. Creo que el trabajo que estamos haciendo hace que estén muy comprometidos”. (Entrevista 1)

Adicionalmente, se puede considerar como un facilitador la **visión positiva** que demuestran hacia los migrantes en general, ya que además de lo referido anteriormente, emergen estereotipos positivos hacia sus representantes, reconociendo en ellos **atributos modelo para el estudiante y la familia chilena.**

“(...) el alumno haitiano es un poco más “leal” más preocupado por la formación, las familias haitianas son más preocupadas en cuanto a la formación del chiquillo entonces ellos valoran mucho el tema de la continuidad, de la responsabilidad, tienen mejor porcentaje de asistencia que un alumno chileno” (Entrevista 4)

Lo anterior, se presenta en un diagrama a continuación:



presentado, al visualizar el alumno en su diversidad se aprovecha su experiencia para el intercambio, y en el caso de valorarlo en sí mismo existe un enriquecimiento cultural,

aprendiendo al acceder a distintas realidades. Sin embargo, si se valora de manera extrínseca, es decir, se busca sacar provecho de ello para obtener, por ejemplo, un premio, utilizó y valoro el recurso desde su potencial, en este caso, deportivo. Por otra parte, si visualizó al alumno como un todo homogéneo, buscaré valorar cualidades propias del extranjero (intrínseco) para que sea ejemplo de lo correcto y en el caso de poder obtener un beneficio con ello (extrínseco), se valora el aumento de matrícula al permitir generar mayores ingresos y mantener así la oferta educativa.

Lo anteriormente señalado, da cuenta de que no existe una representación única respecto al concepto de inclusión, más aún, existe una **construcción contradictoria entre discursos**, por un lado se dice que las escuelas deben ser inclusivas, pero por otro lado al referirse a los elementos de la ley de inclusión señalan “*ahora con la ley, digamos ahora no existe esta cosa de seleccionar*” (entrevistado 4) y “*lamentablemente no hay selección*” (entrevistado 3), lo que muestra como en ocasiones no existe una adherencia desde los directivos hacia parte de lo establecido por la política, en este caso un **desacuerdo con la no selección**, implementándola sin apropiarse ni comprometerse con los sentidos de su implementación, lo que se plasma en su representación y por tanto en cómo lo transmiten y lo materializan con la comunidad educativa que dirigen, repercutiendo por cierto, en la educación inclusiva que se imparte.

4.1.3 Obstaculizadores para la inclusión de migrantes

Los entrevistados visualizaron varios factores como aquellos que obstaculizan una educación inclusiva en sus establecimientos educacionales. Es así, como en primera instancia se menciona en más de la mitad de ellos, **la dificultad para el ingreso de los**

alumnos migrantes, por no contar con un RUT que facilite el trámite de matrícula y por la falta de documentación educativa del país de origen que acrediten el último año cursado. Si bien todos concuerdan en que han existido avances a nivel país para facilitar el acceso de los migrantes al sistema educativo, no existen resoluciones comunes entre los directivos para hacerle frente, dependiendo, al parecer, de voluntades y redes, existiendo a juicio de la investigadora dos polos de acción, con mayor o menor apoyo del Municipio y/o Provincial de Educación.

Por un lado, se muestra que la escuela apoyan a los apoderados en la gestión administrativa de sus documentos, indicándoles los procedimientos e incluso la Municipalidad también les entrega herramientas. Sin embargo, mientras los apoderados lo gestionan, estos alumnos no acceden a beneficios ni al sistema regular hasta que el trámite este resuelto, dificultad mayor cuando se encuentran en los cursos Octavo y Cuarto Medio, ya que pueden llegar a fin de año sin el reconocimiento de su proceso educativo.

“Un problema es que no siempre la familia regulariza los documentos de los niños, entonces es una amenaza para ellos y para nosotros también, porque termina el año y muchos niños quedan en el aire, no tienen nota. Porque el ministerio no nos permite ponerle nota a los niños que no tiene RUT. Tuvimos que instaurar un registro escolar de notas de niños migrantes, porque en algún momento ellos van a regularizar su situación y ahí ellos van a venir que regularicemos su situación escolar. (...) Pero hasta que eso ocurra, no reciben los beneficios de alimentación, de útiles escolar, no pueden tener notas, eso es un problema, las familias no se preocupan de eso, nosotros los ayudamos, les prestamos asesoría, hasta municipio le paga parte del trámite”. (Entrevista 1)

Por otro lado, se da cuenta de un aprendizaje y mejoras para hacer frente a esta situación, facilitando el proceso administrativo para su ingreso. Para ello, cuentan con

personal especializado o bien, hacen las gestiones necesarias para lograr su matrícula, acceso a los beneficios y validación de estudios anteriores. Aun así reconocen que es difícil hacerse cargo, siendo que la Provincial y otros colegios derivan a este alumnado hacia ellos al estar en conocimiento de su disposición a hacer este esfuerzo, pero sienten que no tienen apoyos para llevar a cabo los procesos correspondientes, dependiendo de **voluntades** al no estar formalizados los procesos con redes de trabajo.

“(...) el caso de los niños haitianos, no traen ninguna documentación, entonces nos hemos tenido que especializar en la validación y regularización de estudio, que son dos cosas diferentes. Para la validación de estudio se hace una prueba de conocimiento relevante (...) tenemos que nosotros ir tomando medidas, (...) lo como escuela hemos trabajado en un protocolo que salió desde nuestra escuela, que ahora es comunal, es un protocolo de atención al migrante para su proceso de regularización de estudios. Por otra parte, nosotros tenemos una falencia de niños de inclusión, niños que vienen a matricularse acá que otras escuelas no los asumen, porque saben que si traes un niño que tiene NEE te va a bajar los resultados académicos (...) nosotros lo asumimos, sin problemas, pero otros no lo hacen, eso no es consecuente. ” (Entrevista 2)

“(...) todo un procedimiento y eso pasa por la voluntades y nosotros no tenemos ningún tipo nivel de autoridad para poder pedirle a otro colegio, si la provincial podría hacerlo, entonces es cuando dicen “no es que tienen que aceptarlo”, pero es que vean como lo validan, o sea, eso hoy día es un problema para los colegios. Ahora creo que es un problema fácilmente de subsanar, o sea falta un poco de voluntad de parte del organismo en ese sentido y que aparte de que nos envíen chicos acá, que yo no tengo ningún problema en que los podamos recibir, pero que converse con algún colegio de básica y pueda de alguna manera establecer eso, sin necesidad de que tengamos que nosotros entrar a conversar y entre comillas pedir, así como si fuera un favor para nosotros, bueno en eso estamos y eso es la dificultad compleja de la inclusión hoy en día, especialmente en ese sentido”. (Entrevista 5)

Lo anterior se relaciona con otra dificultad, y es que **a mayor matrícula migrante disminuye la de los nacionales**, producto en parte, por la autoexclusión del Proyecto Educativo, lo que puede generar procesos de “guetificación” en estas escuelas, con

matricula exclusivamente migrante que impida la necesaria interacción con miembros del país de acogida y por ende, con los procesos naturales de inclusión.

“El porcentaje de migrantes es de 54% subió, subió en forma favorable y desfavorable, porque no quiero que se transforme en un guetto, recibimos a todos, pero hay padres que se van a ciertas escuelas, porque lamentablemente no hay selección, pero igual se generan las diferencias, también es contradictorio, porque decimos por qué hay tanta fuga de la familias chilenas. (...) y es que empezaron a ver que no era el colegio que quería, no les gustaba la cantidad de extranjeros que habían” (Entrevista 3)

En este mismo ámbito, visualizan como un obstáculo a desarrollar una educación inclusiva, el acceder a **menor cantidad de recursos al tener una matrícula mayormente migrante**. Esto se debe a que los alumnos y sus familias extranjeras no son considerados como prioritarios por las condiciones irregulares en las que viven, sin ser contabilizados como de mayor vulnerabilidad que habilita el ingreso a subvenciones más altas.

“(...) tengo una preocupación enorme como director, porque este año entra en rigor el encasillamiento docente en Julio (2017) y uno de los ítem de ingreso para los profesores es la cantidad de niños prioritarios de la escuela y reciben un bono. Entonces lo que hablábamos nosotros, al abrir las puertas a los niños migrantes, si bien acogemos a los migrantes, eso nos perjudica en los ingresos de la SEP, y eso nos perjudica el ingreso que van a recibir los profesores, porque ha disminuido el índice de prioritarios, lo que no quiere decir que no tengamos alumnos prioritarios, pero los papás al no tener contrato de trabajo, Fonasa, chile-solidario, programa puente, sus hijos no son prioritarios, y es una cadena, nos perjudica en bono de los profesores y los fondo SEP”. (Entrevista 2)

En otro ámbito, más de la mitad de los directivos visualiza un obstáculo importante que deben lidiar y buscar modificar para avanzar en una educación inclusiva es el tener que afrontar **las resistencias a la inclusión**, requiriendo “romper con juicios limitantes”.

Estos provienen mayormente del mundo adulto: docentes y apoderados, quienes

atribuyen características restrictivas a la población con riesgo de exclusión, que reduce sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo, lo que en palabras coloquiales es ponerle “un techo” a los y las estudiantes. En el caso de los docentes, esto no sólo se refiere a la gestión pedagógica y la convivencia, en donde resuenan etiquetas como “pobres”, “vulnerables”, “extranjeros” como desventajas que requieren de menor exigencia, sino a su deseo, en el caso de la población migrante, de continuar con dinámicas patrióticas que se han ido transformando en interculturales en pro de una adaptación a los cambios propios de su realidad escolar.

“(…) es una escuela que trabaja con alta población de matrícula extranjera y por eso no deja de ser una escuela, (…) porque sean niños de otros países tengamos que exigir menos, ni que tengamos que enseñar menos o bajar la escala de desafío o la dificultad, cuesta sobretodo con la gente mayor que tiene la visión sesgada con que el extranjero le quita la oportunidad de que ya no se baila el dieciocho” (Entrevista 3)

En el caso de los apoderados es distinto, en cuanto los directivos ven como un **obstáculo el tener que trabajar las expectativas de los padres** respecto a los logros a obtener por parte de sus hijos.

“La familia de un chiquillo que tiene una condición especial pero que tiene que vivir la vida como la viven los demás, un impedimento de estos chiquillos, sobretodo los que tienen NEE permanente es cómo los papás se paran frente al déficit, la necesidad de su hijo, entendiendo que a los papás se les hace difícil que tenga un hijo con déficit, o un deficiencia mental, por ejemplo, una vez que se hace ese trabajo de aceptación, entender cuáles son las expectativas reales sin quitarle piso, chiquillos que quizás no lleguen a la universidad pero si harán carrera en un CFT en un IP, todo esto es parte de la preparación en términos concretos con la familia y los especialistas que trabajamos” (Entrevista 6).

Igualmente, se podría cuestionar si estos prejuicios limitantes están o no en el discurso de los directivos de manera inconsciente y/o invisibilizado, ya que parte de ellos

también plantean como un obstáculo de la educación inclusiva el no poder obtener buenos resultados en las evaluaciones externas por las mismas etiquetas que ellos critican de sus docentes “vulnerabilidad”, “extranjeros”, etc., responsabilizando a las Políticas Públicas por hacer **pruebas estandarizadas, sin acoger la lógica distinta del trabajo que realizan sus Establecimientos Educativos**, ni valorar el esfuerzo por mejorar, por ejemplo, la realidad social de estos alumnos.

“Como tenemos este problema social que viene fuerte desde el entorno más preocupa mejorar las condiciones de habitabilidad, de relaciones sociales al chiquillo, que en cuanto a logros de aprendizaje, entonces nos desgastamos mucho en eso y cuando por ejemplo vemos nuestros niveles de aprendizaje los tenemos bajos, bajos, acá nosotros por ejemplo el año pasado en Simce en cuarto que es principalmente la vara que mide todo, nosotros en comprensión lectora obtuvimos 230 puntos y eso en relación al nacional estuvimos bajos, pero producto precisamente de estas situaciones”. Entrevista 4)

Cabe mencionar, que uno de los entrevistados manifestó los logros obtenidos en la categoría del desempeño alcanzada, avanzando del nivel insuficiente al medio bajo, en base al trabajo que han realizado en los 3 años que lleva dirigiendo el Establecimiento Educativo. Lo que contrasta, con lo declarado por los otros directivos, sin verlo como un obstáculo.

“(…) en Diciembre recibimos la noticia que nuestra escuela mejoró y pasamos a la categoría media lo que no tiene muy contentos, porque al final son frutos dentro de tu trabajo y es un trabajo que no es fácil, considerando que es lento en el tiempo, grandes cambios entre 3 y 5 años, un trabajo no fácil sobre todo en las comunidades que son públicas”. (Entrevista 3)

Ahora bien, lo anterior también es visto como un factor relevante desde el liderazgo inclusivo, ya que lo que pueden pretender estos directivos a través de estos juicios es levantar y reflexionar en torno a un tema que genera ruidos en la sociedad actual, y por

tanto podrían estar **abogando por sus alumnos con riesgo de marginación**, en cuánto reduce sus posibilidades de logro el responder a pruebas estandarizadas que no entrega instrumentos de evaluación contextualizados a la realidad local y que por tanto, si tienen un alto número de estudiantes migrantes, ellos podrían no entender el tipo de preguntas, conectando con la frustración y fracaso por sobre la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de logro que debe entregar el sistema educativo. En palabras de uno de ellos:

“Yo creo que el obstáculo no lo tenemos nosotros como escuela, sino que está a nivel país, cuando miden a las escuelas todas por igual. Aquí como escuela el tema de la inclusión la trabajamos y le damos a un niño, por ejemplo que es del PIE, y él va a trabajar de acuerdo a su capacidad, de acuerdo a lo que él aprenda, él logre internalizar de acuerdo a su capacidad y de acuerdo a su educadora diferencial. Pero el caso cuando tienen que dar pruebas estandarizadas, es así donde se produce la complicación para nosotros, porque para poder demostrar o explicar que este niño no ha logrado adquirir los conocimientos necesarios para estar en cuarto básico (...) Como colegio lo trabajamos bien, pero ante las instituciones que nos miden externamente, es un proceso más lento, es mucho más lento para nosotros”.
(Entrevista 2)

Por otra parte, emergen obstáculos que tienen un factor común: **¿cómo abordar pedagógicamente al alumno migrante, específicamente al Haitiano, que tiene un idioma distinto?**. En este sentido consideran que la nacionalidad se vuelve una dificultad al tener distinto idioma, afectando sus resultados de aprendizaje, realizando en algunos casos, acciones puntuales para remediarlo, al considerarlo un desafío.

“La inclusión nos desafía como comunidad como directivos como docentes, no es lo mismo recibir a un migrante de habla española a alguien que no entiende el idioma, una cosa es que hablen el inglés, a una mezcla de francés, el creole que quedamos todos así “plop”. Lo que requirió activar una serie de redes, pesquisas, reuniones, levantar redes, trabajar con otras instituciones, ponerse en el lugar del otro, cultura distinta, con parámetros distintos, que lleguen a un colegio donde la primera distinción es su color de piel, su lenguaje, también es un proceso de

acogida, de tranquilizar a la familia, tranquilizar a los chiquillos, de ponerles desafíos, vayan avanzando en la adquisición del español comprensivo para que se muevan en la situación escolar, eso también no hemos logrado tantas cosas como quisiéramos, somos ambiciosos”. (Entrevista 6)

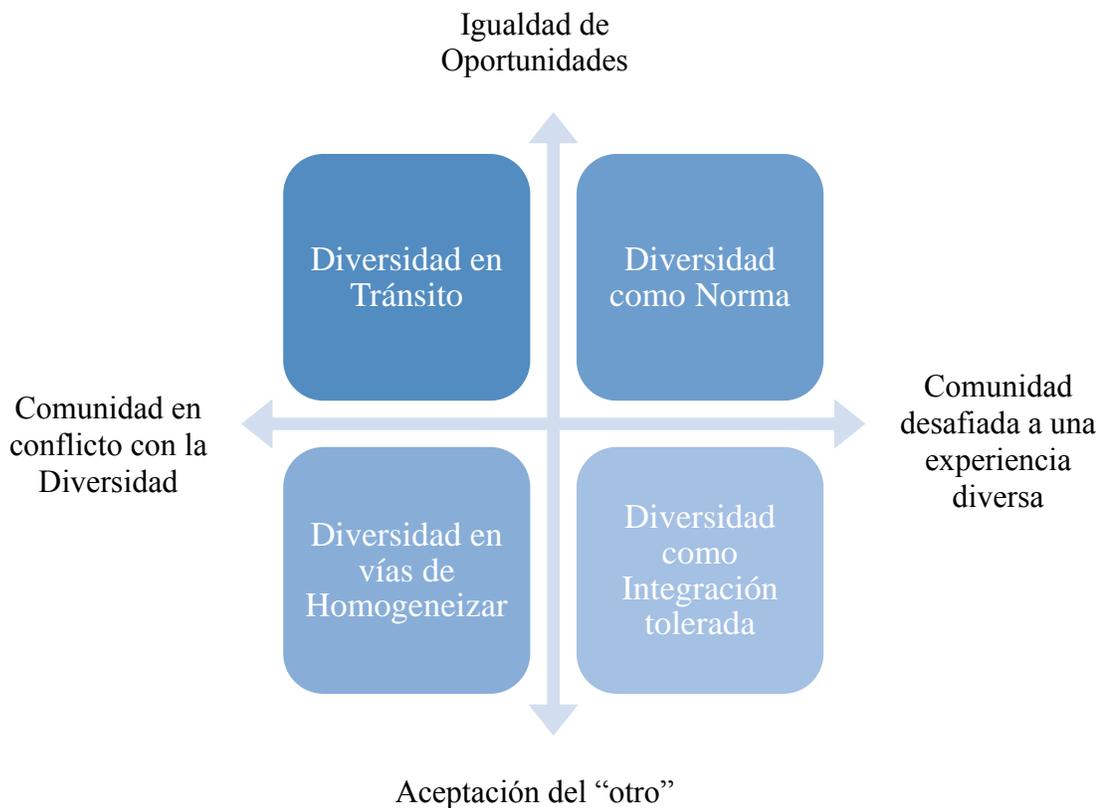
Otros en cambio, no generan mayores estrategias para que tengan igualdad de oportunidades frente al aprendizaje, visualizándolo como un obstáculo la investigadora, ya que **sólo brindan el acceso pero no las mismas oportunidades para su posible apropiación del proceso de enseñanza aprendizaje**, reconociendo en los estudiantes haitianos las habilidades para superar este obstáculo, siendo ellos quienes consiguen aprender el idioma por sus propios medios e integrarse al proceso educativo.

“A nivel de aprendizaje, es un obstáculo al principio porque recibimos niños que no hablan español, pero aprenden muy rápido, muy muy rápido. Al principio es un obstáculo el idioma, pero se revierte muy rápido y se integran muy bien, y hemos tenido muy buenos alumnos de niños inmigrantes” (Entrevista 1)

En relación con lo anterior, visualizan como un obstáculo el **nivelar y alcanzar criterios comunes en el aula**, considerando la amplia diversidad que acogen, aprendiendo sobre la marcha a definir acciones comunes y propiciar que todos tengan las mismas oportunidades de aprender.

“(…) cómo logra el profesor traspasar nuestros aprendizajes a todos esos niños que son tan diversos, de distintos años calendario, digamos que los niños que vienen de Venezuela entran en Septiembre y salen en julio de vacaciones, viene con calendario del hemisferio norte, van desfasados en relación a ellos, un semestre, que el profesor logre aunar todos esos criterios para poder dirimir en qué curso asignarlo y cómo trabajar con ellos. Nos hacemos cargo como colegio, y la verdad que nos ha costado muchísimo, tampoco hemos tenido apoyo del ministerio, de una ATE, o alguien que nos diga esta es la forma de trabajar con los migrantes, estas son las planificaciones, las evaluaciones, etc. Todo eso lo hemos tenido que ir haciendo nosotros, entonces si bien la inclusión nos produce dificultades, pero las vamos mejorando” (Entrevista 2)

Por tanto, a nivel general surge la posibilidad de diagramar las representaciones de Inclusión Escolar, de la siguiente forma:



A mayor desafío por parte de la comunidad a ser parte de una experiencia diversa, puede reconocer, aceptar y valorar la diferencia, entendiendo la diversidad como

norma, en un marco de igualdad de oportunidades. O por el contrario, si el encuadre da cuenta de una aceptación del “otro” como el distinto, lleva a la comunidad a una visión de la diversidad como una integración tolerada, es decir, el diferente tiene derecho de acceder al sistema pero con tratamiento distinto.

Por otra parte, si la comunidad se encuentra en conflicto con la diversidad, puede encontrarse en tránsito a una valoración de la diversidad como tal, a través de los espacios de participación y reflexión direccionados a materializar una política de igualdad de oportunidades, pero si la política se mantiene en esta tensión y/o resistencias ligadas a la aceptación del “otro” sólo se materializa en una diversidad con posibilidades de nivelar “en vías de homogeneización”.

4.2 Política Escolar

4.2.1 Inclusión al centro de la Política Escolar

Los directivos declaran que su visión para dar respuesta a la diversidad existente en sus escuelas se encuentra plasmada en sus instrumentos de gestión, relevando en sus relatos el valor del **Proyecto Educativo Institucional como el instrumento central** que orienta y encauza la labor propuesta y algunos mencionan que debe estar articulado con lo que se define en el Plan de Mejoramiento Educativo (visto como el que permite gestionar recursos) y Manual de Convivencia, así concretizarlo en las prácticas educativas diarias, siendo fundamental el cumplimiento de los roles y funciones, protocolos, entre otros.

Asimismo, la mayoría de ellos menciona que en su Misión, Visión y Sellos educativos se encuentra plasmada la educación inclusiva que esperan alcanzar, reforzando que la política existente determina objetivos compartidos que deben validar y adherir toda familia que desee sumarse a la escuela.

“Se trabaja declarando la Misión y la Misión es súper importante, el director declara que es lo que queremos y cómo lo queremos y hacia dónde vamos. Es importante que la comunidad sepa qué queremos lograr y cómo lo queremos lograr por qué vía y hay 4 sellos que son: la diversidad, la inclusión, aprendizaje de calidad e integralidad. Y eso se trabaja en las reuniones de apoderados, con los profesores y con los alumnos”. (Entrevista 3)

En este sentido, se deja en claro que tanto las **familias como los trabajadores deben comprometerse con la propuesta educativa** al ser una responsabilidad y tarea de todos, por lo mismo cuentan, en el caso de los docentes, con un perfil que se considera en los procesos de selección. En el caso de no adherir, son ellos quienes finalmente deciden autoexcluirse de la institución o luego de acompañamiento se les invita a buscar otro sistema escolar. De manera puntual, el directivo que asocia la inclusión a lo social, considera que quienes se marginan de la escuela, son apoderados que deciden retirarse mayormente por miedo o amenaza, debido a conflictos de convivencia. A su vez, los colegios subvencionados mencionan que al adscribirse a la Subvención Escolar Preferencial existió un “filtro natural” sin ocurrir lo mismo posteriormente con la Ley de Inclusión, migrando aquellos padres que no estaban de acuerdo en el ingreso de un mayor número de alumnos vulnerables. No obstante otros, teniendo los recursos para cambiarse, decidieron confiar en la propuesta educativa institucional.

“(…)la propuesta o al proyecto que tiene este colegio y creo que la gente que va llegando a acá se adapta rápidamente, es una situación que la mayoría de la gente

le agrada como esta propuesto, también tenemos algunas personas que no les ha gustado mucho este tema y rápidamente se van o sea como que no encajan mucho en este sistema y se van, pero a la mayoría de las personas que llegan acá a los 30 días de trabajo se plantea esta es la opción de este colegio y eso yo creo que es el punto de partida con las conversaciones con las personas que se integran a trabajar acá al colegio y yo creo que en ese sentido a andado bastante bien, creo que la gente lo entiende bien pero más que los trabajadores, son los alumnos que lo entienden mejor” (Entrevista 5)

“(…) la no selección, hubo papás, familias que se fueron porque empezó a cambiar el rango de familias que ingresaban, ya no era tan exclusivo, se estaba aceptando a cualquier, a papás les costó entender que para la subvención preferencial significaba que hay que tener una cantidad de alumnos vulnerables y así tener la subvención, y así entregar oportunidades para todos, esto produjo un filtro natural” (Entrevista 6)

No es casual que como investigadora utilizara la palabra “**deben**” para referirse a la actitud que se desarrolla en la comunidad escolar, y es que en distintas narraciones se muestra que pudiese existir mecanismos coercitivos o impositivos para implementar la educación inclusiva: como “*el director declara qué y cómo (...). Es importante que la comunidad sepa qué queremos lograr y cómo*” (entrevistado 3), lo que puede afectar el real compromiso con la propuesta educativa. Aun así, cabe mencionar que en general, consideran que existe un gran **compromiso de los distintos actores educativos por el Proyecto Educativo** de sus instituciones, a excepción del estamento apoderado, a quienes se les visualiza como un subsistema disgregado y ausente, siendo más resistentes a ser un miembro activo para la consecución de objetivos. Sin embargo, a su juicio, son un subsistema muy agradecidos por la labor que ejerce el colegio para con sus pupilos, sobretudo los de familias migrantes, sin participar mayormente del proceso formativo, asistiendo la mayoría sólo cuando hay celebraciones, lo que incentiva a parte de los entrevistados a generar estrategias para mejorar la convocatoria.

“Sí, de los alumnos sí, es difícil hablar del 100%, pero de los alumnos es el máximo, hay compromiso. De los docentes también, los apoderados como en todos los colegios son un poco ausentes, no los conocemos a todos, no podríamos hablar por todos”. (Entrevista 1)

Una dinámica distinta e importante de mencionar, es la que ocurre en uno de los Establecimientos de enseñanza media subvencionado dirigido por un entrevistado, y es que tiene una **estructura excluyente**, en el sentido que si bien se visualizan como inclusivos, los alumnos pueden acceder con facilidad en los dos primeros años de estudio, pero se reduce a la mitad los cursos en tercero medio y aún más para cuarto, quedando sólo “los mejores”.

“(…) tenemos una selección natural, al ir reduciéndose la cantidad de cursos hacia arriba, es decir no tenemos las posibilidades de recibirlos a todos en tercero medio, ya eso es, pero eso tiene que ver principalmente con nuestra estructura la que tiene que ver con ciertos recursos que cuando nosotros llegamos acá estos ya estaban, entonces desde ahí se genera una suerte de selección natural por rendimiento primero, si bien hacemos esfuerzos y hemos tenido muy buenos resultados de repente igual quedan algunos alumnos en el camino” (Entrevista 5)

Asimismo, al menos la mitad de los entrevistados menciona que se identifican mayormente con ser una **escuela abierta**, con apertura a la comunidad y que da acogida al migrante, esperando alcanzar una cultura inclusiva plasmado en las prácticas y discursos de los distintos actores de la comunidad.

“El nivel de quejas de los profesores ha disminuido y también nos hemos hecho cargo de incluir a la familia que se hagan parte, todavía no hay una cultura de la inclusión tan instalada, pero si ya empezamos, el valor más destacado reconocido por la Visita de la Agencia de Calidad de la Educación tiene que ver con la inclusión y la convivencia escolar, tengo el informe que lo constata, los cuestionarios que le han aplicado a los alumnos, las entrevistas a los padres, los profesores y el centro de estudiantes lo constatan o sea eso indica que las prácticas están siendo efectivas y que vamos por buen camino, por lo que se indica que esas medidas hay que mantenerlas” (Entrevista 3)

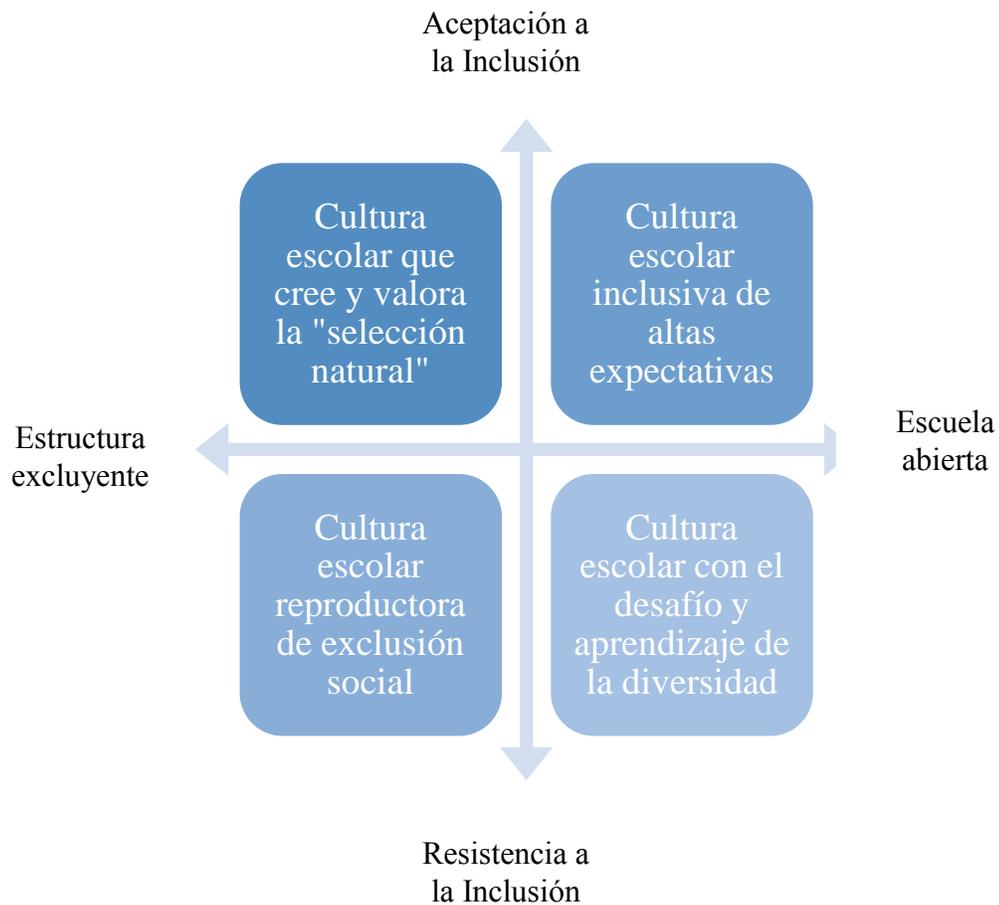
En este sentido, varios entrevistados, sobretodo aquellos que representan escuelas de orden religioso, mencionan que en la actualidad se encuentran instalando una **cultura inclusiva**, dando cuenta de la importancia de inculcar los valores institucionales, reforzando el valor de la diversidad, el trato respetuoso, entre otros.

“Nosotros tenemos clarito el proyecto, nosotros somos una escuela que estamos para servir a jóvenes de realidades sociales complejas cierto, que buscan formarse para obtener el título de técnico profesional y de manera paralela queremos formar a la persona en 5 valores claros que están establecidos o que emanan de los postulados de la congregación son respeto, solidaridad, honestidad, justicia... y eso es un poco la idea de esto”. (Entrevista 5)

Lo anterior es complementado por algunos entrevistados con la propuesta institucional de tener una **cultura de altas expectativas**, lo que se intenciona en los distintos espacios educativos, en las conversaciones con los distintos estamentos, motivando y declarando una fuerte convicción de logros y superación por parte de sus miembros.

“(...) escuela pública, Santiago, básica, extranjeros, ah entonces dicen “no creo que sea muy buena”, porque está instalado como ser pública, vulnerable y además está en un barrio comercial, está instalado que “no es buena”, entonces eso es lo que hay que cambiar y dejar de hablar de los liceos emblemáticos, ¿por qué es emblemático?, niños tienen que estar tranquilos “esta es una escuela también emblemática”, yo siempre le digo a los niños esta es la mejor escuela, que va a pasos agigantados, esta es una escuela ejemplo, se ríen los profesores porque nosotros estamos haciendo historia, yo les digo acuérdense no más estamos haciendo historia, entonces tú te convences, a través de la palabra creas, tú creas realidades”. (Entrevista 2)

Lo anteriormente tratado se puede representar en un diagrama de la siguiente forma:



En este sentido, se puede entender que una escuela que se declara abierta y que la comunidad acepta la diversidad, se plasma y refuerza en la práctica diaria una cultura escolar inclusiva de altas expectativas. Por el contrario, si la comunidad presenta resistencias a la inclusión en una escuela abierta, tienen el desafío de aprender sobre el valor de la diversidad generando una cultura escolar reflexiva entorno a ello, sin embargo en una estructura excluyente, sólo se mantendrá una cultura reproductora de exclusión social, materializando los riesgos existentes para el reconocido como diferente. Por otra parte en esta misma estructura con una aceptación de la inclusión,

sólo se naturaliza una cultura de “selección natural”, donde inevitablemente aquel que no supere las barreras preestablecidas tendrá que retirarse/ excluirse.

4.2.2 Estilos de liderazgo para el fomento de la inclusión

La política educativa institucional requiere de líderes que logren convocar y dirigir la institución y sus actores hacia un propósito común. Por ello, los directores en sus entrevistas dan cuenta con que estilos de liderazgo se asocian y es así como la mitad de los entrevistados dan cuenta explícita e implícitamente ser **líderes activos en la administración de recursos y redes de apoyo** lo que permite enfrentar los desafíos, evaluando las necesidades e intencionando lo que ingresa para que los responsables se ocupen de impactar en los procesos de enseñanza aprendizaje de todos los alumnos, visualizando que al tener los recursos, cada docente bajo su impronta personal debe conseguir los objetivos de aprendizaje.

“(...) yo me siento un director que soy muy bueno en gestión, trato de ponerme en el lugar del profesor y que es lo que el profesor necesita y se sienta apoyado. Lo único que necesita el docente es que ponga su impronta personal para la clase, que me acompañen en esta tarea tan difícil de que es que todos los niños aprendan. Se propone en los Consejos de Profesores, si sirve, se implementa. Cada sala tiene un data, un equipo de audio, entonces tienen los medios suficientes para poder trabajar” (Entrevista 2)

Al anterior, se agrega un **liderazgo modelador**, el que fomenta la inclusión a través del ejemplo, potenciando el trato igualitario y la sana convivencia en las interacciones diarias tanto con los alumnos como con la totalidad de los actores educativos, destacando la importancia de marcar presencia activa en los distintos espacios.

Este liderazgo desde su presencia activa en los distintos espacios tiene la posibilidad de potenciar la educación inclusiva desde el conocer e involucrarse con los distintos miembros de la comunidad, generando espacios de reflexión para comunicar la política institucional ligada a la valoración de la diversidad. Sin embargo, el posible riesgo se asocia al esperar que su modo esperado de alumno, apoderado, docente se impregne en sus requisitos, impulsando prácticas homogeneizadoras.

“(…) predicar con el ejemplo, yo acá llego temprano, me voy tarde. Le doy la bienvenida a los niños, no soy un director de oficina, yo estoy en el patio al toque de timbre, comparto con los niños, estoy con los apoderados, los recibo afuera, eso hace que el director sea visto como más cercano a la comunidad en general, los profesores se dan cuenta de lo que quiero, es lo que yo entrego y por ende es lo que tenemos que dar, predicar con el ejemplo es menos difícil que el profesor lo entienda”. (Entrevista 2)

Asimismo, la mitad de los entrevistados destacan en ellos un **liderazgo participativo**, relevando la importancia de reunir y propiciar la toma de decisiones conjuntas a los distintos adultos responsables del proceso educativo, por lo que los docentes y asistentes de la educación son clave junto con los representantes de los apoderados y los alumnos en la toma de acuerdos a través del Consejo Escolar. Este liderazgo se plantea de manera más explícita en los colegios subvencionados de orden religioso, quienes agregan que esta forma de liderar es la continuidad de lo que se viene haciendo en la Política de sus escuelas, por lo que no depende de las personas en específico que dirigen el establecimiento, debiendo priorizar en su gestión la mantención de las prácticas y políticas preinstaladas, con apertura hacia la gestión del cambio desde la administración de los recursos ligados al Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

“Se declara como participativa, digamos describir las problemáticas y trabajar en las planificaciones en conjunto de todos los actores, es decir, la posibilidad de incluir a la mayoría o una gran mayoría de los trabajadores de la escuela, (...) desde las metas de planificación para llegar a ellas o también el desarrollo de actividades o la planificación de actividades para poder conseguirlas, es decir aquí todo el mundo participa en la reunión, (...) hay algunas que son específicas sí, o sea hay algunas que son técnicas propiamente tal y otras que son de otras características y la idea es incluir a todo el mundo con conocimiento lo que está pasando y lo que se está viviendo dentro de la escuela y que todos participen en la resolución de conflictos, que todos participen en la planificación, desde ahí se sube y se llega a un plan por cada una determinada área y ese plan se presenta a toda la comunidad que como es el resumen de lo que alguna manera recogimos a toda la comunidad por áreas. Así, se sientan que son todos participes esa es la propuesta de esta dirección, un poco heredada de direcciones antiguas, hubo otras direcciones laicas entre los religiosos y hasta en esta dirección, pero un poco llevado a la figura que es tradicional de una propuesta por los fundadores de esta escuela, que es un poco abierta” (Entrevista 5)

Luego de estos tres liderazgos más específicos, emerge un **liderazgo inclusivo**, con foco en la gestión del cambio. Este integra los anteriores y agrega elementos potentes para transformar la cultura escolar y avanzar en mejorar las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad y dando respuesta a las distintas problemáticas que se presentan, poniendo a la base de las dinámicas al interior de la escuela una política institucional clara que delimita, ordena y orienta el quehacer institucional al definir metas y objetivos a conseguir, mediante el trabajo conjunto.

Este líder busca transformar las dificultades en oportunidades, cuestiona los obstáculos que se presentaron previamente, como los prejuicios limitantes, los discute con los docentes y asistentes de la educación, buscando reflexionar sobre los sentidos de las prácticas instaladas para instaurar unas que propicien la mejora escolar, en base a un discurso compartido con prácticas alineadas. Asimismo, se considera un líder pedagógico que trabaja de manera articulada con su equipo de gestión, que se involucra

en la gestión del currículum y la convivencia, considerando fundamental para la obtención de resultados contar con un empoderamiento de su rol, así como potenciar la consolidación de equipos con el norte en la desafiantes educación inclusiva.

“(...) yo creo que un director debe tener un rasgo pedagógico más que administrativo, el director tiene que tener un liderazgo pedagógico con el aula, en los consejos decir “esto es lo que esperamos”, (...) porque tiene el poder sobre la cobertura curricular y también de cierta manera, para ir viendo cómo abordar el currículum, con que exigencia (...) la dupla UTP con el director es una dupla como dinamita que debe funcionar súper bien, súper acoplados, entonces la presencia del director en el patio, en el aula y en el recreo es súper importante, (...) eso se logra con confianza y validez profesional y un director tiene que validarse, pedagógicamente con sus profesores.

(...) los cambios en la educación son lentos, primero se ordena la casa, y dice este es el camino que vamos a transitar con estos medios, estos recursos, con estos instrumentos, (...) yo soy súper convencida de que las cosas pueden cambiar con liderazgo, (...) es una cuestión de decir se puede, hagámoslo, mejoremos los equipo, sentemos las bases, es cuestión de actitud, de empoderarte tú, de entusiasmar a los demás, por tanto el director es como el director de orquesta, hace que todos se muevan en conjunción, en armonía”. (Entrevista 3)

Por el contrario, de manera implícita emerge de manera latente en gran parte de las narrativas de los directores(as), aunque en menor medida en el liderazgo anteriormente mencionado, un **liderazgo fragmentador**, en el sentido que en sus discurso emergen contradicciones que dificultarían la instalación de una educación inclusiva, ya que da cuenta de sesgos respecto a la diversidad, reforzando las diferencias entre un “nosotros” y los “distintos”, con incongruencias en el discurso que impiden plasmar una visión integrada que se encuentren sostenidas en prácticas definidas. En este sentido, se visualiza que se encuentra en tensión la naturalización de algunas prácticas segmentadoras/segregadoras preinstaladas con los requerimientos de la política educativa y realidad actual. Cabe mencionar que algunos incluso desconocían mucha

información de los procesos pedagógicos, mostrando escaso empoderamiento y atribuyendo dicha información exclusivamente a la Unidad Técnica, por lo que se acercaban mayormente a un rol administrativo y deseoso de recibir una política programática, que entrega los lineamientos de implementación, es decir, la política de antaño.

Igualmente, ya en la definición de inclusión descrita previamente se anticipaba este estilo, que muestra contradicciones, escaso sentido de los fines de la política a implementar, e inclusive algunos que eran parte de quienes validaban la inclusión como una herramienta, posteriormente, daban cuenta de “tener” que aceptar a lo distinto, aquellas minorías con riesgo de discriminación, entre otros.

“(…) nosotros recibimos de todo lo que nos llega, no tenemos esa capacidad de y ahora con la ley, digamos ahora no existe esta cosa de seleccionar, nosotros de hace tiempo estamos recibiendo al alumno que necesite matrícula, entonces ahí ¿qué problemas nos trae? que en ese digamos recibir alumnos vemos que hay alumnos que no vienen con una adaptación adecuada, principalmente por el efecto del medio de donde ellos vienen, un medio muy vulnerable, donde el chiquillo viene acá y aguanta dos semanas y eso nos provoca conflicto en el establecimiento, conflicto que muchas veces repercute en las familias (...) y nos tenemos que hacer cargo de eso, el tema pasa digamos en otras situaciones que tiene que ver con el cómo”. (Entrevista 4)

Los liderazgos identificados en las entrevistas realizadas y su relación con la inclusión escolar, se puede diagramar del siguiente modo:



Cabe mencionar, que la gestión a través del ejemplo podría llegar a promover una educación inclusiva, si es que lo utiliza para cautivar y modelar la práctica y política inclusiva que se desea alcanzar. Siendo la gestión del cambio, la que permite romper las resistencias presentes y direccionar a la comunidad con la utilización de diferentes estrategias, siempre y cuando el foco de abordaje de la diversidad del alumnado sea en pro del acceso, presencia y participación a nivel pedagógico y de la convivencia.

4.3Practicas Inclusivas

4.3.1 Actores claves

La mayoría identifica al **Profesor Jefe y/o tutor** como un actor clave en el proceso de desarrollo aprendizaje de los estudiantes, quien ofrece a todo el grupo curso un acompañamiento sistemático, acogiendo sus inquietudes e identificando sus

necesidades para hacer las derivaciones correspondientes, si así lo requiere. Para algunos directores, este rol lo hacen destacar por sobre el resto, ya que le han otorgado horario específico para realizar estos apoyos, por ejemplo el 30% de su jornada laboral o 20 minutos diarios al inicio de la jornada para conocer los requerimientos y fomentar el desarrollo de hábitos.

“Lo trabajamos en los consejos, además nosotros tenemos un programa especial, que es el centro de apoyo tutorial integral, son tutores, no profesores jefes. Cada tutor debe conocer la vida de su alumno en lo emocional, social, cognitivo, en las necesidades educativas especiales. De todos, de todos los alumnos, no sólo a los que son diagnosticados por el PIE (...), los tutores tienen un 30% de las 44 hrs. para resolver los problemas afectivos, sociales, conductuales de sus alumnos. En esos espacios, en esos tiempos, en esa organización que tenemos, se trabajan estos temas”. (Entrevistado 1)

La misma cantidad de entrevistados, releva fuertemente el rol de los miembros del **Programa de Integración Escolar [PIE]**, al ser un equipo que potencia el rol de los docentes, al darles asesoría y contribuyendo con ellos en el aula a través de la codocencia. De igual modo, todos estos directivos reconocen que el equipo atiende a todo alumno que presenta una desventaja, por lo que muchas veces sobrepasan el número estipulado por curso. Cabe mencionar que los migrantes acceden a estos profesionales con grandes dificultades, al no contar con evaluaciones diagnósticas adaptadas a sus contextos (problema idiomático), por lo que la mayoría reconoce un apoyo de manera irregular para ellos a través de la labor al interior del aula común.

“(...) nosotros tenemos, gracias a dios, también un muy buen equipo de PIE, y nuestro equipo PIE hace un gran trabajo y la comunidad eso lo ve, (...) nosotros atendemos muchos más a pesar que deberían ser sólo 7 (por curso), pero no podemos dejar a los otros niños sin el apoyo diferencial, eso la comunidad lo percibe y los apoderados están muy agradecidos de eso.

Si me preguntaras ¿dónde se nos produce más dificultad con los migrantes?, es con los niños haitianos por el tema del lenguaje, entonces cuando tú quieres que el niño participe del programa de integración, PIE, hay que hacerle evaluación, de acuerdo a eso te va a decir si el niño es limítrofe, si tiene algún otro tipo de dificultad, pero con los niños haitianos no tenemos instrumentos para poder hacer ese tipo de evaluación. Entonces estamos atrapados, si es idiomático solamente o es idiomático más cognitivo (...) No puede ser ingresado al programa hasta que no tengan ellos adquirido al 100% la lectura y escritura del Español” (Entrevista 2)

En este contexto, es que en algunos de los colegios que recibe alumnos haitianos, surge el rol clave del **profesor y/o inspector haitiano**, quien contribuye a identificar las necesidades existentes en ellos de manera informal mediante la observación subjetiva, igualmente les enseña español y apoya su integración escolar.

(...) “no está adecuado a la realidad de un inmigrante para nada, son pruebas largas y el concepto y digamos propiamente está el problema idiomático que no está adecuado a esta realidad y los deja totalmente afuera, entonces en que se basa la intervención del PIE más que nada en el aula común, más que nada que se pueda hacer un modelamiento y un apoyo en el aula común, entonces nosotros tenemos (...) somos unos de los primeros acá a nivel comunal tenemos el primer inspector haitiano que es nuestro facilitador lingüístico que no pasa simplemente por un tema de traductor si no que es de contacto, también de que entre a la sala él también refuerza a los chiquillos con talleres en la tarde de español generando un instrumento, nosotros adaptamos un instrumento con eso nosotros le estamos enseñando español a los chiquillos” (Entrevista 4)

Por otra parte, la mitad de los entrevistados valora el rol de los otros **equipos de apoyo**, como los de convivencia y la dupla psicosocial. Estos facilitan la puesta en marcha de los protocolos con lineamientos claros del proceso educativo del alumnado diverso, para el trabajo con sus familias, el fomento de la asistencia y en definitiva, el desarrollo del buen trato en la escuela, generando espacios de conversación, mediación y en los casos necesarios, la derivación pertinente a las redes externas.

En el caso de los colegios que no cuentan con PIE, mencionan el **rol de una psicopedagoga y/o psicóloga**, los que otorgan su relevancia en cuánto a la nivelación que desarrollan al interior de los cursos.

“(...) apostamos mucho nosotros a generar situaciones de equilibrio en normalización, no solamente lo que corresponde digamos al comportamiento sino a normalizar situaciones o a equilibrar un poco el escenario o digamos el suelo de los niños, para poder hacer que ellos puedan avanzar hacia arriba, ojala en igualdad de condiciones; lo intentamos, la escuela hace bastantes esfuerzos y de hecho los alumnos cuando egresan o digamos durante el desarrollo del trabajo del área técnica profesional o sea terceros y cuartos medios existen instancias total y absolutamente iguales para los alumnos de evaluación, de trabajo, de nivel de dificultad, exactamente igual, ya si se hacen algunas adecuaciones curriculares para algunos alumnos del área técnica profesional cuando hay alguna dificultad de otro tipo, digamos algún problema cognitivo o ya más severo que no hay y que en ese sentido no se discrimina entre un niño extranjero y los de nosotros”. (Entrevista 5)

Como se puede apreciar, en las entrevistas emerge en la descripción de los actores claves un foco en la **nivelación, modelamiento y trabajo diferencial**, lo que da cuenta del paradigma arraigado en las prácticas educativas ligado a la homogeneización y no a lo que se espera de la educación inclusiva: potenciar al alumando diverso desde sus diferencias, validándolas y reconociéndolas. Lo anterior, pone en jaque los procesos de inclusión en dichos espacios educativos, responsabilizando a los equipos de apoyo para la gestión de su “inclusión”, viéndolos desde sus diferencias para acercarlos a lo “esperado”.

Finalmente, sólo uno de los entrevistados releva el rol de los **profesores en general**, quienes deben tener ciertas características para formar parte del equipo docente, este perfil definido, estimula que se involucren con el proceso integral de los alumnos y establezcan los mecanismos necesarios para avanzar con ellos.

“(…)la formación de los profesores, nosotros tratamos de caracterizar o digamos la congregación tira líneas con la relación, caracterización de un profesor de este proyecto (…) que debe ser un profesor que tiene ciertas características, en relación a eso se ha estado trabajando en el colegio, desde el año 2013 si no me equivoco, se retomó en ese año porque existía anteriormente una línea de trabajo con los profesores, con los docentes, de poder de alguna manera, perfilarnos, que ese perfil tiene relación que ver con el tema de la acogida, de la coherencia, del lenguaje sencillo, de la inclusión y ahí se toca un poco el tema de la acogida de este colegio y ese trabajo se llama pedagogía jesuita”. (Entrevista 5)

4.3.2 Participación como mayor práctica de inclusión

La mayoría de los entrevistados al dialogar sobre los espacios de participación de los estudiantes, en especial de los migrantes, se refieren a las **acciones extracurriculares** existentes en sus establecimientos educativos. En este sentido, se refieren a actividades de tipo artístico, cultural y/o emocional a través de talleres fuera de horario o mediante fiestas/ celebraciones anuales como el día de la interculturalidad, como instancias adaptadas para incluir a los migrantes, ya que por ejemplo en vez de fiesta de la chilenidad se llama fiesta latinoamericana y junto con el himno chileno se canta el de otros países.

“Como colegio trabajamos derechamente la inclusión como tema, ya sea en las horas de orientación, consejo de curso, actividades especiales que tenemos. Por ejemplo, nuestros niños migrantes participan de un taller, que termina en un libro, un pequeño libro, una revista, cosa poca, pero viene empastado, bonito, con sus experiencias de vida, y eso está a disposición de toda la comunidad, los otros compañeros los apoyan.

Bueno, trabajamos la semana de los pueblos originarios, ahí hay mucha inclusión, mucho trabajo. Para las fiestas patrias, los que mejor bailan cueca son los niños migrantes, los colombianos, los brasileños, porque tienen mucho ritmo, nos superan y aprenden mejor que los nuestros.” (Entrevista 1)

De manera puntual un directivo menciona la práctica de **formación ciudadana** realizado en una hora pedagógica que fomenta la convivencia en democracia, lo que llevan realizando desde el 2015 con una docente capacitada para su implementación.

“(…) tenemos un plan de formación ciudadana que es como el eje, el piso de las condiciones básicas de cómo debe desenvolverse el ser humano, el desarrollo del ser humano, la democracia, los conceptos de teoría política, quienes somos, del bien común, esto es desde 1° a 8° básico y eso es una de las bases”. (Entrevista 3)

Por otra parte, otro entrevistado releva la **instancia diaria de educación en valores**, lo que se realiza de manera mancomunada entre el equipo de convivencia, inspectoría, orientación y evangelización, realizando una reflexión diaria en relación al valor del mes lo que se implementa en las distintas instancias de encuentro tanto entre docentes y alumnos como sólo entre los adultos responsables en el establecimiento educacional.

“(…) se parte con una oración o reflexión diaria, porque nosotros tenemos oración y reflexión, tratamos de que sea inclusivo ese espacio, porque no todos profesan la misma religión, ya en las mañanas todas las mañanas en el libro de clases hay una reflexión, que las elige el profesor y que va acompañado con todos los alumnos, entonces nuestro esquema de las mañanas es saludo, oración y lista entonces en la oración tenemos el trabajo del valor entonces hay que ir inculcando y tratando de incorporar algunas actividades o situaciones de reflexión que vaya en la línea del valor que queremos trabajar en el mes. Eso está presente desde hace mucho tiempo atrás en la escuela, además de manera paralela al área de evangelización, trabaja el valor con los profesores o en la reunión que citan dentro la semana de nuestra área, con la presencia del encargado o la presencia de algún documento que de alguna manera permita la posibilidad de alguna reflexión entorno al valor o sea estamos bombardeando de alguna manera a los alumnos y la comunidad”. (Entrevista 5)

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados **evalúa positivamente las instancias formales de participación** de los distintos estamentos, así como el Centro de Alumnos, Centro de Padres y Consejo Escolar, los que contribuyen a la gestión escolar,

con autonomía y generación de redes que los empodera en su rol y facilita la toma de decisiones conjuntas. Sin embargo, pese a que releven la participación como un sello educativo, sólo un par de directivos menciona que cuentan con alumnos y apoderados migrantes como representantes activos en los respectivos organismos.

“El centro de alumnos es elegido democráticamente por todos los alumnos del establecimiento, tiene TRICEL, tienen sus plazos, saben a quién y cómo tienen que representar. Aquí se hace un congreso comunal de centro de estudiantes, representan a sus compañeros en ceremonias, en todo tipo de actividades, tienen participación, tienen voz y voto. ¿Quiénes participan más?, en ese sentido participan más los chilenos, si bien los migrantes participan, todavía no han ocupado cargos públicos y eso tiene que salir de ellos, porque sería fácil promover que voten por el migrantes, sería inmoral meterse a nivel democrático”. (Entrevista 1)

4.3.2 Desarrollo Integral de los estudiantes diversos

Gran parte de los entrevistados describe un trabajo dirigido al desarrollo integral de los estudiantes sólo **mediante la asignatura de orientación** el que integra los planes y programas propuestos por el Mineduc y las necesidades contingentes de cada curso. Estas actividades son preparadas en la mayoría de los colegios por orientadores, quienes además gestionan la participación de las redes externas para profundizar las temáticas tratadas.

“(…) el orientador se encargue de preparar unidades, talleres, que coordine y busque las asesorías externas, que se coordine con todas las redes externas (...).

Por su naturaleza el Mineduc, tiene planes y proyectos en todos lados, los énfasis se los da cada colegio. Pero nosotros participamos de las iniciativas del ministerio y le damos énfasis a algunas cosas que nos interesan como la convivencia, la inclusión, la prevención de bullying, de todas esas cosas”. (Entrevista 1)

Se amplía este trabajo a una acción más integral y transversal en los colegios subvencionados al tener una línea jesuita que fomenta el trabajo en valores de manera

diaria (al inicio de la jornada, en espacios de encuentro, formaciones, entre otros), lo que fue descrito anteriormente.

4.3.3 Convivencia

Es común que los directivos aprecien una **favorable convivencia escolar** al interior de sus establecimientos educacionales. Inclusive, en descripciones de contextos muy desfavorables mencionan que el valor del respeto se promueve y se vive en la cotidianidad.

En este sentido, algunos profundizan en ello relevando el trabajo que se ha realizado estos últimos años para mejorar en este ámbito, estableciendo un **marco regulatorio claro**, con reglas y protocolos trabajados con la comunidad, mediante el reglamento de convivencia y sus protocolos respectivos. Sin embargo, ninguno menciona un trabajo articulado con el desarrollo del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar que deben crear por normativa en el Consejo Escolar, el que se encuentra articulado con el PME y que planifica tácticamente las medidas anuales que permiten mejorar la convivencia y la violencia escolar, estableciendo metas y acciones para su cumplimiento.

Lo destacado por ellos se encuentra ligado a las instancias prácticas de diálogo y mediación, así como el trato que promueven los docentes en el aula estableciendo las normas de convivencia en un ambiente afectuoso. Es decir, se valora mayormente el trabajo diario, remedial y cotidiano con el estudiantado.

“(...) el profesor y todos nosotros tenemos claro que aquí las faltas de respeto o aquí la discriminación no existe y hay reglas de oro que se tienen que cumplir. La discriminación estoy hablando de los niños, apoderados y asistentes, entonces yo creo que el equipo directivo, administrativo y la comunidad entiende que para

nosotros es un valor fundamental que la diversidad es una oportunidad”.
(Entrevista 3)

En este ámbito, **se destaca las interacciones existentes entre pares**, con buena comunicación y fluidez entre los alumnos de distintas nacionalidades, quienes comparten de buen modo en los distintos espacios educativos, pudiendo existir instancias de “bromas” con sobrenombres pero es visualizado como “normal”. Asimismo, otros mencionan que ya se han “acostumbrado” a estas diferencias físicas notorias, generando una **aceptación social por acostumbramiento**.

“2011 recuerdo que llegó el primer estudiante afroamericano (...) y desde ahí en adelante ya empezamos a tener la presencia de estudiantes afroamericanos, pero de manera paralela empezamos a tener colombianos, digamos que afroamericanos pueden ser haitianos, colombianos o de cualquier otra nacionalidad, pero era visualmente notorio, ahora yo diría que lo anterior más de parte de los adultos, ya que los estudiantes no les complicaba mucho, nosotros comenzamos a observar eso, por supuesto que son rápidamente incorporados al tema de las bromas por parte de los chiquillos, pero también comienzan las regulaciones también empiezan a conocer a los chiquillos, ya que nosotros acompañamos y hacemos un seguimiento a los chiquillos, nos preocupaba que se sintieran bien y rápidamente no había dificultad en ese sentido”. (Entrevista 5)

Lo anterior, evidencia que en muchas ocasiones se naturalizan ciertas dinámicas de convivencia inadecuadas sin intervenir mayormente, validando interacciones que afectan el desenvolvimiento y armonía necesaria para propiciar un sano proceso de desarrollo aprendizaje en la totalidad del alumnado. Cabe mencionar, que algunos aprecian que podrían existir **situaciones aisladas de discriminación** al no poder controlar el actuar de todos, mencionando situaciones de gravedad que los mismos implicados han denunciado.

“(…) entre los niños sí también está presente, yo quede muy impactado el año pasado con una alumna que dijo: “director a mi todos los días me han dicho negra

y un garabato”, todos los días alguien distinto, a veces con más buena onda, mala onda, más menos enojado, más grande más chico “todos los días que he estado en este colegio alguien me lo ha dicho”, entonces es bien terrible constatar ese hecho. (Entrevista 7)

Por otra parte, también identificaron, al menos tres entrevistados, que se han formado **agrupamientos entre pares por país de origen**, generando pequeños “guettos” internos, estableciendo estrategias para que este año (2017) esto sea modificado y se integren al menos en el aula.

“(…) Lo mismo ha pasado con la convivencia, la convivencia entre nuestros alumnos ha mejorado considerablemente, la convivencia con los migrantes es buena. Creo que no hemos tenido episodios de discriminación, en ese sentido. Y si ha habido episodios aislados es natural que suceda en todas las comunidad, es imposible lograr que todo el mundo sea lo que queremos”. (Entrevista 1)

“(…) hacer una convivencia que mezcle a los niños de las distintas nacionales en las clases, los van entrelazando de acuerdo a si conversan no conversan, o no, independiente de la nacionalidad. Se estaba formando grupos de “guettos”, todos los haitiano ahí, colombiano a este lado, hay que diversificar, lo identificamos en las observaciones de clase”. (Entrevista 2)

Igualmente, al menos la mitad de los entrevistados reconocen que si bien evalúan de buen modo la convivencia, muchos docentes no dirían eso ya que **esperan que exista una “normalización” en el aula** caracterizada, entre otras cosas, por el silencio y atención focalizada, sin adherirse la responsabilidad de conseguir un clima propicio para el aprendizaje, deseando que accedan a evaluación psicológica clínica y/o que les entreguen soluciones tipo.

“En este medio donde nos desenvolvemos necesitan mucho cariño, mucho afecto, no nos sirve que el profe los trate mal. Eso nos ha ayudado hay que ser estricto pero con cariño, ¿los profesores lo respetan? Hay algunos que quieren que los niños sean muebles, entonces son más estrictos. Estamos en la gloria, no hay niños que falten el respeto, no son niños malos, que andan con cuchillo, amenazando al profesor (...) este es el tipo de niño que trabajamos nosotros, si es inquieto tómalo como

ayudante, le damos las herramientas, algunos que somos antiguos como profesores, tenemos la escuela antigua como profesores jefes, los profesores nuevitos, entonces eso no lo enseña la Universidad, sino la práctica, el día a día, y por eso lo reforzamos”. (Entrevista 2)

“Ahora pareciera ser que todos los niños tienen déficit atencional, es fome estar 8 horas sentado mirando un cogote a un compañero, un profesor o profesora hablando todo el rato, entonces tú como profesor tiene que hacer algo para captar su atención nuevamente, para que los niños quieran aprender”. (Entrevista 3)

Por todo lo antes mencionado cabe preguntarse sin cuentan con una planificación anual con metas definidas compartidas por la comunidad, ya que la proactividad, responsabilización y compromiso con los avances del área, estarían claramente delimitados si llevaran a cabo un proceso serio ligado al Plan de Gestión antes señalado.

4.3.4 ¿Gestión de aprendizajes significativos en el alumnado diverso?

Como ya se mencionó anteriormente, las actividades extracurriculares son visualizadas como el espacio idóneo para propiciar la participación del alumnado diverso, reconociendo **debilidades y recientes procesos de instalación para mejorar los procesos pedagógicos**. De hecho, los directivos que llevan menos de 4 años consideran que han logrado a la fecha consolidar una estructura organizacional del colegio estableciendo un orden y también han avanzado enormemente en la convivencia, visualizando que el siguiente paso es el área curricular.

“(…) no es que yo le estoy comentando en esta entrevista que nosotros tenemos todas las barreras superadas y esto es un ejemplo de esto yo creo que para ser una primera aproximación, yo creo que ha brindado frutos, yo creo que la inclusión total sería ahora el segundo paso que nosotros tenemos que entrar al curriculum en el aula porque nosotros también hemos hecho seguimiento a estos alumnos, nosotros podemos recibir estos alumnos (…) les hemos hecho encuestas internas y ellos nos manifiestan que a ellos los aceptan socialmente, a ellos les brindan los espacios acá en la escuela, pero lo que les falta o que ellos ven es que los contenidos, ellos ven muy alejados los contenido a la realidad cultural entonces ellos se sentirían más completos en la inclusión si por ejemplo, pongo un ejemplo, en la clase de historia en vez de solamente ver la independencia de Chile que se

diera la independencia Latinoamérica y se hablara que uno de los países digamos que iniciaron el proceso de independencia de Chile fue Haití.

En este ámbito, detectan como una debilidad país que si bien existen las instancias para que el alumnado diverso acceda a los colegios, sienten que **no cuentan con herramientas para que el alumnado migrante acceda a los procesos de enseñanza aprendizaje**, dificultándoles el cómo abordar el curriculum, relacionándolo mayormente con las asignaturas de historia y en menor medida con lenguaje y folclor en educación física.

Para generar instancias de contextualización, se relatan dos mecanismos tomados, el primero, consiste en **apelar a la voluntad docente** y que ellos lo implementen de la mejor forma posible, sin solicitar si quiera que se generen modificaciones en sus planificaciones y el segundo modo, es generar instancias de trabajo en el consejo de profesores para avanzar en conjunto en la flexibilización curricular estableciendo **lineamientos institucionales**, esperando una implementación con mayor sistematicidad desde el presente año (2017), pero se relatan prácticas positivas como la lectura mensual domiciliaria de autores latinoamericanos, el abordaje de las experiencias de vida, entre otros. Este segundo modo, sólo fue mencionado en dos casos, además, hay otros que sólo trabajan con el curriculum oficial sin reflexionar sobre la importancia de facilitar el acceso al alumnado diverso.

“No se hace así planificado, pero como nuestro objetivo es integrar, el profesor en el contexto del tratamiento de un contenido, si lo hace, pero no está así instituido. No hay un plan específico para contextualizarlo”. (Entrevista 1)

“Tiene que ver con nuestro enfoque de vida como colegio, entonces el desafío si bien es con los adultos más bien va por el ámbito académico, nuestra pregunta es cómo hacemos que nuestro curriculum sea mucho más amplio, que sea una oferta

atractiva para estos chiquillos, que los profesores cambien el chip que no pueden solo verlos desde una visión, que hay que ampliar cómo estos chiquillos son capaces de mostrar su cultura en contexto colegio, en ese desafío hemos trabajado con jefes de departamentos, con las coordinaciones, con harta reflexión pedagógica, de cómo vamos levantando estas necesidades”. (Entrevista 6)

Igualmente, algunos de ellos destacan la **existencia de lineamientos pedagógicos que apuntan a atender la diversidad**, los que guardan relación en mayor medida con el análisis de la cobertura curricular y en los procesos de evaluación, con aportes entregados por el programa PIE y el liderazgo de la Unidad Técnico Pedagógico (UTP), apuntando mayormente a la integración de parte del alumnado con Necesidades Educativas Especiales diagnosticadas. En esta línea, declaran que para los migrantes, se generan estrategias de compañero tutor y cuentan con el aporte que entrega el docente y/o inspector haitiano al interior del aula para que se “adapten al lenguaje”, algunos además de esta instancia, cuentan con un taller extracurricular guiado por este profesional para potenciar el aprendizaje de la lengua española a través de un plan individualizado, aunque también está el autoaprendizaje que se instala en algunos colegios como la práctica forzosa para que los estudiantes logren acceder a los aprendizajes, como ya se había indicado anteriormente.

“Esta el profesor de creole (...) se maneja, ya que es profesor de idiomas y otro que va a llegar, ahora van a hacer un protocolo de trabajo del creole al español, al llegar el niño se le haga una evaluación, en qué nivel esta y así armar un plan de trabajo de los años que requiere para planificar el poder dar cabida a otros niños. Lo estamos haciendo, pero de manera menos organizada con un plan por alumno pero más informal. (...) Además, el profesor va a las mismas salas, ese horario lo organiza el jefe de UTP, pasa de prekinder a octavo, por eso digo que es poco para pasar dos horas, organizar sus horarios se hace difícil, con dos profesores, podría ir uno hasta cuarto y el otro hasta octavo y así tendríamos mayor cobertura”. (Entrevista 2)

Un aspecto clave que recalca la mayoría de los entrevistados para avanzar en los procesos de enseñanza aprendizaje es la **comunidad de aprendizaje docente** que realizan en el horario de **Consejo**. Lo anterior ha permitido reflexionar, apoyarse, compartir buenas estrategias, autocapacitarse y generar espacios de crítica constructiva para mejorar las prácticas al interior del aula, a través por ejemplo del uso de estrategias metodológicas diversificadas y desafiantes.

“(...) la importancia de mostrar buenas prácticas para que los otros profesores lo vayan viendo... Profesor de educación física tiene buen manejo de grupo y lo masifica... la profesora de cuarto básico “carita feliz, carita triste”, “como me voy, como llegue”, cada uno va, busca estrategias y las comparte” (Entrevista 1)

Asimismo, también algunos destacan el **acompañamiento que realizan el equipo directivo** a través de observaciones de aula y monitoreo de la cobertura curricular, que permite a través de la reflexión posterior el desarrollo profesional docente, instándolos a mejorar prácticas concretas.

“yo como profesor debo hacer clases más desafiante y debo generar material y debo generar estrategias metodológicas más desafiantes, (...) el director tiene que tener un liderazgo pedagógico con el aula, en los consejos decir “esto es lo que esperamos”, en las guías, establecer líneas de trabajo en lenguaje, matemáticas, en ciencias, en que generen actividades más que la supervisión, monitoreo es acompañarlos, acompañar al docente, generar pruebas institucionalizadas, es decir, pruebas de nivel no existían, cada profesor hacía lo que quería (...), se les hace monitoreo para ir viendo cómo abordar el currículum, con que exigencia y eso se ha logrado porque el trabajo de la UTP, se tiene que acompañar a planificar, mejorar, a innovar, a decirle “vamos tirémonos, si no nos resulta no importa”, probemos, pero eso se logra con confianza y validez profesional”. (Entrevista 3)

4.3.5 Evaluación de las prácticas inclusiva

Sólo algunos directivos reconocen la existencia de una **política de evaluación** de la totalidad de las prácticas que promueven con el fin de modificar aquello debilitado y

mantener aquello positivo. Mientras que la mayoría reconoce realizar una **evaluación de prácticas aisladas**, como las actividades extracurriculares o convivencia (a través de la cantidad de anotaciones por alumno), teniendo en general una escasa noción formal de la efectividad de las prácticas implementadas y el posible impacto que se ha tenido para avanzar en una educación inclusiva. En este sentido, muchos reconocen que es escasa la sistematicidad existente respecto a la evaluación, así como otros, que aprecian que tienen buenas ideas pero se diluyen en el tiempo por no promover una mirada sistémica de lo que se lleva a cabo. Del mismo modo, al detectar prácticas que no cumplen los objetivos, realizan cambios “sobre la marcha”, sin reflexionar mayormente en ello.

“Lo que hacemos nosotros para las prácticas inclusivas, lo que hacemos principalmente primero fue al ojo, pero ahora a partir del año pasado tenemos un plan de monitoreo de las políticas que hemos restaurado, cuál resulta, cuál no resulta, sobre todo por ejemplo en las actividades extracurriculares hacemos una evaluación, qué resultado, qué no resultado, cómo se sintieron los niños, que tuvo respuesta, hacemos una evaluación porque pasa que en las escuelas hacemos muchos planes, pero luego no sabemos si tenemos impacto o no, o sea puede ser súper bonito el papel o el ppt pero ahí insitu no resulta, entonces recién del año pasado estamos recién con esa cultura de evaluar y hacer seguimiento a las políticas que hemos ido instaurando, hay poca información pero lo que vemos en el patio y en la sala de clases cómo se desarrollan nos están dando un buen referente”.
(Entrevista 3)

4.4 Cruce entre la Política Educativa y los directivos

Si bien se fue señalando en algunos apartados el posible cruce que tienen las representaciones de inclusión de los directivos con la visión desde las Políticas Educativas, es importante hacer un análisis específico. Por eso, sí visualizamos la concepción clave respecto a inclusión desde la Política Educativa actual, se señala que:

“El sistema debe propender y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar” (Mineduc, 2015).

En este sentido, al revisar las siete entrevistas realizadas, se puede constatar que este **discurso emerge de una u otra forma en las narrativas de los directores**, en muchos casos reproduciéndolo de manera automática, sin reflexionar sobre los sentidos contextualizados de ello. De este modo, se puede indicar que el declararse como **escuela abierta, muchas veces, se remite únicamente al acceso** que puede tener todo alumno que lo desee, sin acciones de selección más allá de la disponibilidad de cupo en la matrícula, lo que se relaciona con menores barreras de ingreso a la institución educativa y no al proceso de enseñanza aprendizaje que también se espera desde la política actual, por lo que es mayormente asociable a las propuestas previas donde el propósito clave era igualar la oportunidad de ingreso a todos los niños y niñas.

A su vez, gran parte de los entrevistados enuncia el *“aceptar a todos en sus diferencias”*, sin embargo, al dar cuenta de las prácticas formativas y pedagógicas existentes en estos colegios, se puede constatar que **son escasas las prácticas instaladas para valorar, reconocer y respetar las diferencias**, sino que más bien **emergen prácticas “normalizadoras”, en búsqueda de nivelación y modelamiento o se limitan al PIE**, lo que imposibilita lo planteado anteriormente, por lo que si bien se puede dilucidar en sus discursos parte de lo conceptualizado por la Política Educativa, existe mayormente una reproducción de ello ya sea porque saben que son los lineamientos que deben y se espera que sigan o porque si bien les hace sentido,

desconocen estrategias que permitan resolver los *cómo* implementarlo, entrampándose y actuando desde lo conocido (PIE), lo que hace que pierda coherencia y consistencia lo que plantean.

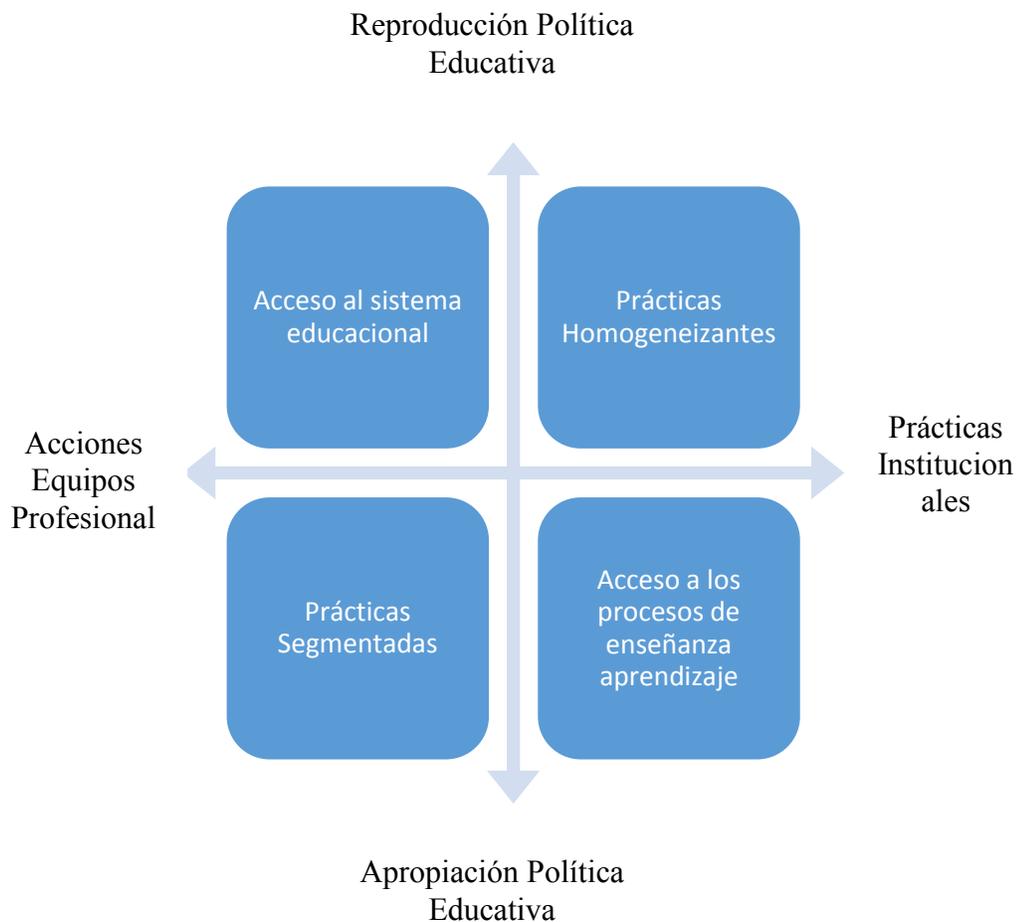
“Relaciono la inclusión con la opción institucional de hacernos cargo de las diferencias, particularidades, singularidades de nuestros estudiantes o sea con el desafío más que como la inclusión como algo que uno logra (...) inclusión es en el fondo el desafío de dar una respuesta pertinente a cada uno, de tal modo que todos puedan aprender (...) está instalado más como anhelo que como práctica, nos queda mucha tarea, me cuesta hablar de colegio inclusivo, porque en verdad uno mira y todavía recibe muchas prácticas que segmentan, que discriminar, a veces incluso de forma no procesada nadie quiere de frentón discriminar a un niño, pero hay veces que estas prácticas terminan apuntando hacia allá, por eso prefiero hablar de un anhelo, como un desafío de ser inclusivo.

En profesores esto es algo que está completamente fuera de lugar atenta con la autoridad del profesor, han perdido piso, que tienen que tienen recibir a todos que mecanismos tenemos para protegernos, hay un discurso que va en esa línea, otro que hace eco de “tenemos que dar respuesta a todos”, Pero en esos que tenemos que dar la respuesta, aparece la subdivisión de quienes tratan, que se esfuerzan por hacerse cargo de esta diferencia y quien más bien a poco andar determinan proponiendo la expulsión como el modo de resolverlo, entonces hay un nivel del discurso que esta super instalado, pero a nivel de prácticas yo diría que está bastante más lejos”. (Entrevistado 7)

En la entrevista anterior, se da cuenta de lo antes planteado, reconociéndose que la inclusión esta mayormente **desarrollado a nivel del discurso y no así de las prácticas**, además, llama la atención algo frecuentemente revisado en las narrativas directivas, y es que no se hacen responsables de los modos de afrontar la diversidad de los docentes. Siendo importante que una comunidad educativa que adhiere a la inclusión, aboga por una propuesta institucional, define y defiende lineamientos en esa dirección, reconociéndose caminos que **dependen mayormente de voluntades y criterios personales, por sobre un sentido compartido del quehacer educativo.**

Por otra parte, los directivos que en menor medida reproducen el discurso político de manera automática e impulsan una micropolítica con mayor impronta contextualizada y significativa para la comunidad, son aquellos que se acercan al **liderazgo inclusivo**. Estos abogan por su alumando diverso, van más allá de lo que la política establece y generan mayores espacios reflexivos con sus equipos de profesionales respecto a las prácticas inclusivas.

Este cruce puede representarse en un diagrama de la siguiente forma:



4.5 Representaciones sobre las Políticas Educativas

4.5.1 Aportes para una Educación Inclusiva

A gran parte de los entrevistados se les hace difícil visualizar los aportes que han generado las Políticas Educativas respecto al ámbito de la inclusión, concluyendo que al menos en la actualidad se le ha dado mayor relevancia al tema, con un **marco general más cercano a las necesidades de los tiempos actuales**. Además, se valora la implementación de jornadas de reflexión entre escuelas con alto número de migrantes, que permite compartir, discutir y visualizar las mayores necesidades y experiencias, demostrando que existe un interés por avanzar y dinamizar las vivencias de las escuelas como sistemas abiertos.

“Haber... la fortaleza es que reconocen que existe el tema, existe la intención y digamos este marco general existe, que es un avance. Porque tampoco uno puede ser tan crítico, existe, se están dando los espacios y se han dado ciertos digamos ciertas orientaciones, se han creado jornadas, eso se ha dado y yo creo que es positivo rescatarlo y se le ha dado la importancia que corresponde” (Entrevista 4)

Específicamente, algunos entrevistados puntualizaron en el aporte que ha significado por una parte, el **Plan de Mejoramiento Educativo para la entrega de recursos** (sin relevarlo desde la equidad e igualdad de oportunidades que se genera) y por otro, la **Ley de Inclusión**, que marcó un quiebre con las prácticas discriminatorias, como por ejemplo ante problemas de convivencia, aumentando la transparencia y la justicia, equilibrando el poder al interior de las escuelas con un marco estructurado.

”Yo creo que la Ley de Inclusión fue súper importante, fue un antes y un después, (...) era necesaria en esta ambigüedad de que los colegios quisieran o no quisieran, yo creo que la ley de inclusión molesto, molesto mucho a los profesores, a las comunidades, porque era fácil decir “yo quiero que este alumno no venga más,

quiero que lo expulsen” y no había un seguimiento, por lo tanto ver que hoy exista transparencia en el proceso, sí efectivamente un niño o una familia está perturbando y no quiere ayudar y le hemos dado ayuda se establece el debido proceso y que se hace y se debe cumplir, yo estoy de acuerdo ya que es la Ley, aquí no le vienes a preguntar si le gusta o no le gusta, es la ley, yo creo que esta ley favorece a la no discriminación, favorece la integración y favorece sobretodo que se terminen con estos sesgos, de que está bien el profesor esa es la autoridad, pero tú eres una autoridad intelectual pero no es una relación de poder, se termine esta relación de poder, “tú alumno me haces caso, porque yo soy el adulto”, transparenta, es más justa”. (Entrevista 2)

4.5.2 Focalizaciones de inclusión

La Política Educativa, según gran parte de los entrevistados tiene un **enfoque administrativo, al facilitar el acceso para todos los que deseen estudiar**. Al respecto, declaran que permite el ingreso, pero no dispone de mayores herramientas para que realmente exista la necesaria inclusión en los sistemas educativos.

En este sentido, algunos visualizan **el PIE como el segundo foco existente**, siendo a juicio de los entrevistados la única estrategia para atender la diversidad existente en el aula, aunque parte de ellos critica que es un programa segregador al contribuir sólo a un número específico de alumnos por curso, siendo quienes se les ha diagnosticado un déficit. Lo anterior, habilita que por una parte, se les etiquete como distintos y por otro, muchos queden excluidos, como los extranjeros, particularmente haitianos, por el idioma.

“Yo creo que recién la inclusión escolar está viendo a cómo esta vista de cómo abrir esta vista recién a abrir las escuelas a todos por igual, estamos en un proceso como de acceso, también la inclusión también vista como lo de PIE, pero también digo yo, discúlpame que lo diga, pero es una forma de discriminar igual, porque al final ese alumno tiene que aprender, tratamos de que sea lo menos, ese alumno se siente discriminado en el sentido que se siente distinto, ya viene con el título de que es pobre, que viene de un barrio vulnerable y además de PIE, o sea de cierta forma a la educación chilena les encanta ponerle títulos a los alumnos, “la escuela pobre”,

“la escuela vulnerable”, “la escuela diversa”, “la escuela de los negritos”, entonces yo siento que a veces las políticas públicas tienen buena intención, ojo pero al final disgregan más y discriminan más, sin el propósito de discriminar” (Entrevista 3)

Como reflexión ante lo anterior, creen que el **Decreto N°83** con la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) viene a responder a que todos tengan igualdad de oportunidades de acceso y apropiación de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero desconocen si logrará ser suficiente para dar respuesta educativa a la totalidad, sobretodo a los migrantes.

“Yo creo que si lo vemos como política pública, están enfocada en el PIE en el programa de integración escolar y con los 5 transitorio y 2 permanente, entonces ¿cómo nos hacemos cargo de los otros niños?... Vámonos con el DUA; pero todavía eso no es suficiente, tenemos permanente, transitorio y DUA para los migrantes, pero no es suficiente.

(...) Las planificaciones para primero y segundo básico como mínimo debe tener el trabajo con el DUA, se está haciendo cargo. Pero el tema con los migrantes no se incorpora, migrantes y que no manejan español no pueden acceder al programa como el PIE, si se pueden incorporar al DUA porque es para todos... vamos a ver si se logran aprendizajes específicamente a ellos”. (Entrevista 2)

4.5.3 Debilidades que afectan la Educación Inclusiva que se aspira

En relación a lo antes planteado, la mayoría de los entrevistados considera que si bien existe una buena intención, otorgando mayor relevancia a la inclusión, no se generan acciones consecuentes al aplicar **medidas parciales, que no solucionan el problema de fondo**. En este sentido, consideran que no establece un marco o ruta que contribuya el quehacer de las escuelas, sin existir lineamientos claros ni acciones articuladas que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje de la diversidad en el aula, ni tampoco,

se atienden las necesidades psicosociales que presentan las familias migrantes, atendiendo como colegio estas deprivaciones por sobre lo educativo.

“Una cosa es que te digan como línea casi programática que “todos tienen derecho a educación”, “tienen derecho a matricularse, tienen un rut”, pero detrás de eso no hay política, una directriz” (Entrevista 6)

Esta debilidad la relacionan mayormente con la experiencia de los migrantes, quienes se rigen de una ley de extranjería anticuada, y no se evalúa las condiciones de habitabilidad, alimentación y otros aspectos que afectan la vida de estos niños y niñas, sólo se les otorga la posibilidad de matricularse a los colegios de manera más expedita, sin ocuparse de que reciban el necesario apoyo en sus procesos de aprendizaje como el disminuir el número de alumnos por curso y el acceso al PIE sin la exigencia de diagnóstico.

“La relevancia ahora en la actualidad ha tomado realce pero antiguamente cero, si es un tema que digamos estos últimos años han salido a la palestra y se ha querido de algún modo solucionar, pero otros años (...) entonces mayores políticas en cuanto a migrantes, eso últimamente se ha visto digamos atisbos o digamos cruces de por ejemplo, de esta cuestión tan administrativa de general, por ejemplo, una matrícula a los migrantes, (...) pero eso es una base en la población que estamos atendiendo ahora y especialmente la población, los espacios que los inmigrantes ven más propios y nosotros como que debemos partir con estas personas y por eso esta necesidad de crear estos cursos de alfabetización”. (Entrevista 4)

De manera complementaria, detectan que la **Política Educativa opera de manera desfasada**, definiendo la normativa de manera posterior al accionar de las escuelas. En este ámbito, consideran que sólo confirman la respuesta ya implementada por la escuela, sin entregar propuestas innovadoras sólo lo ya experimentado, reaccionando tardíamente a las necesidades de la escuela, por lo que la inclusión puesta en práctica depende exclusivamente de las voluntades de los actores presenten en los

Establecimientos Educativos, existiendo una dicotomía entre las Políticas y la realidad de las escuelas.

“Las políticas educativas también están al debe, eso es un paso que el ministerio debe dar rápido. Porque el Ministerio va detrás de los liceos, de los colegios. Nosotros nos encontramos con que tenemos que resolver un problema ya, un problema real, de momento, ahora, el Ministerio se demora mucho en reaccionar, como te digo van detrás de nosotros y eso no puede ser, nosotros necesitamos lineamientos claros, políticas públicas claras, pero mientras no tengamos políticas públicas claras para poder atender a miles y miles es cosa de ver la cifra oficial (...), hay que dar énfasis en otro tipo de contenido o de situaciones que afectan a la integración. Es que yo no veo para dónde va el Ministerio, no lo veo claro, ¿qué está proponiendo?, propone lo que se hace, como prácticas naturales de las escuelas, no es un aporte”. (Entrevista 1)

Otros complementan estas debilidades con que la **Política entrega los recursos en base a la configuración de programas segregadores**, sin generar la necesaria articulación. Al respecto, recalcan que desde una política “etiquetadora” se definen los recursos, es así como a través de un diagnóstico se otorgan los recursos del PIE y dependiendo de la cantidad de alumnos vulnerables se entrega otra subvención, sin delimitar a la fecha la categoría “migrantes”, por lo que quedan sin atención ni recursos, considerando algunos que hasta se les castiga por recibirlos.

“La inclusión no tiene que trabajarse como una política etiquetadora, es una escuela inclusiva entonces tiene un PIE alto, “vamos a dar esta subvención para que integre”, la plata ni el proyecto A no hace que tú te integres, lo que te integra es que desaparezca la palabra diferencia, cuando dejemos de hablar de los alumnos extranjeros, cuando dejemos de hablar de la escuela vulnerable y dejemos de tener títulos, las cosas van a funcionar más, que en el currículum sea más multicultural no asegura que van aprender más, aprendan lo que tienen que aprender (...) se implementen medidas parches con toda la buena intención, saquemos recursos para PIE, saquemos recursos porque esta escuela es pobre, ¿más porque es extranjera?. (...) Entonces falta, porque está lleno de buenas intenciones, pero a paso ciego, falta decir a ver qué queremos, si nos encargamos de emparejar un poco esa cancha y esto tiene que ver con dejar de cargar con estos estigmas”. (Entrevista 2)

En este ámbito, visualizan que **falta mayor transparencia y desburocratización en la entrega de los recursos públicos**, lo que creen que mejorará a través de la desmunicipalización.

“(...) pero actuemos con transparencia, falta, falta mucha transparencia, los recursos públicos que se hagan más transparentes, la desmunicipalización yo creo que va a ser vital para que no se pierda tanto dinero (...) es lento, la burocracia, se piden 3 cotizaciones para pedir 2 planchas de plumavit, te agobia ya bueno, pero es muy burocrático en ese sentido todavía, pero cuando pasen a estas Secretarías Regionales, espero que sea más fluido, (...) no se tramiten en tantas líneas, mejor dos francos que tantos a la vez, es mejor actuar con dos líneas que tanto franco”.
(Entrevista 2)

A nivel de los aprendizajes, algunos detectan que no se logrará una inclusión propiamente tal en las escuelas sin un currículum que acoja la diversidad. En este sentido, el problema para propiciar aprendizajes en los alumnos migrantes se deben mayormente a las **escasas orientaciones pertinentes** y a un **currículum nacionalista**.

“(...) si tenemos alumnos haitianos las prueba tienen que ser de tal forma y el libro... y también el Ministerio no lo entiende, así también porque tampoco no nos ha ayudado mucho que nos manden textos en español.(...) Existe un desfase, puede ser que esas directrices que dé el ministerio sean en respuesta a, pero en cuanto a la realidad como escuela viene muy desfasada hasta el día de hoy nosotros no tenemos un instrumento curricular pedagógico donde se nos oriente en cuanto a qué modificaciones o adaptaciones nosotros debemos hacer a los alumnos, en este caso haitianos, en tal materia o en tal asignatura o en tal subsector, no existe, las orientaciones pasan meramente hasta el momento en temas administrativos”.
(Entrevista 5)

Cabe mencionar que lo anterior, no es representativo de todos los directivos, ya que algunos piensan que las sugerencias existentes permiten la apertura y flexibilidad necesaria, así como otros que ven esta dificultad curricular como un desafío y toman decisiones para su mejor abordaje.

“(...) el currículum chileno, es decir, nosotros hemos hecho una opción de priorizar por aquello que podemos pasar en profundidad, no pasar los 100 objetivos, porque es ilógico ir dejando a los chiquillos con cantidad de lagunas, centrarse con algunos aspectos, contenidos, creciendo, pasando de nivel, eso ha sido el desafío cómo insertar a estos chiquillos a este currículum absolutamente nacionalista, es una dificultad pero es un desafío generar estas actividades, estas cosas pequeñas, estas cosas que van llenando estas dificultades. (Entrevistada 6)

4.5.4 Articulación del Sistema

La falta de articulación entre las posibilidades de acceso, con las de apropiación y participación en los procesos formativos en igualdad de condiciones para la diversidad, es consistente con la **escasa continuidad y coherencia entre las instituciones que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)**, quienes a juicio de algunos entrevistados, no otorgan los apoyos ni transmiten la información de manera alineada entre ellos, manteniendo inseguridades por los cambios existentes.

“(...) se han agilizado los esfuerzos pero estas cosas las han dejado a la buena voluntad de las personas, a lo que quizás cada una de las personas podamos resolver, siento que por ahí va un poco lo complejo, lo complicado, lo negativo de este tema, siendo también que el avance o digamos los cambios (...) muchas veces, frente a un determinado escenario nuevo o alguna determinada área que tenga relación con la escuela, que tenga que ver con la Agencia, o que tenga que ver con la Superintendencia o que tenga que ver con el Departamento Provincial, yo creo que menos esta última, las otras dos entidades que son un poco más nueva de repente hay gente que no maneja o con lo que le incumbe a la determinada área y derrepente hay respuestas que no son las correctas, los procedimientos que no son los adecuados o digamos y porque uno lo ve inmediatamente, te dicen no haga esto y resulta que el paralelo dice que no que haga esto otro, tiene que empezar a investigar uno y resulta que los organismos que están diseñados, de alguna manera para el acompañamiento y supervisión fallan” (Entrevista 5)

Por otra parte, y dejando fuera a los entrevistados de Colegios Subvencionados, se menciona que en algunos Municipios existe **articulación entre la Provincial de Educación y los representantes de la entidad sostenedora para propiciar**

capacitaciones a los equipos de profesionales de la educación respecto a los nuevos lineamientos a implementar por los colegios. Lo anterior se refiere mayormente a la aplicación del Decreto N°83, debiendo ser llevado a cabo este año en los primeros niveles de Educación Básica.

“Se está trabajando la inclusión en términos de NEE, hemos sido capacitados por la Provincial y el Departamento de Educación Comunal, hemos hecho un trabajo en red y hemos trabajado el DUA y su aplicación”. (Entrevista 1)

En cambio otros, lo relacionan exclusivamente con un **trabajo realizado a nivel interno y por el Departamento de Educación Municipal**, declarando algunos, que es un verdadero aliado para avanzar en una educación inclusiva, disponiendo de mayores recursos y acceso a perfeccionamientos respecto a diversas necesidades del aula.

“A nivel comunal se han generado talleres de perfeccionamiento con respecto a estos lineamientos nuevos y que se están exigiendo a nivel ministerial y también lo que nosotros hemos podido generar a través de capacitaciones propias”. (Entrevista 2)

Por otra parte, detectan como un **foco de articulación** entre el Ministerio y los representantes de la entidad sostenedora, **las duplas psicosociales** dispuestas en los colegios de la comuna, lo que se relaciona con una meta a nivel país de mejorar la asistencia. No obstante, gran parte de ellos reconoce que faltan apoyos sistémicos y de largo plazo para atender la diversidad, ya que por un lado, las acciones existentes son paliativas y esporádicas, siendo **acciones aisladas con escaso resultado** y por otro, **no cuentan con acompañamientos** que entreguen una forma de trabajo en el aula como en planificación y evaluación, cayendo la responsabilidad exclusivamente en ellos,

existiendo una escasa eficiencia desde el Sistema que debe asegurar la Calidad Educativa.

“(…) está la dupla psicosocial que instaló la municipalidad y es dentro de los compromisos del sostenedor con el Ministerio de Educación, siendo una política completa de las duplas, con el foco en la asistencia y más que nada rescatar a los alumnos, pero insisto nuevamente que esos trabajos en sectores como estos no se van a dar en tres o cuatro meses, tiene que ser continuo y en un periodo más largo posiblemente, (...) en estos sectores lo que se necesitan son trabajos más sistemáticos en el tiempo, no intervenciones de “bueno voy y hago esto y se acabó el problema”, “dura 15 días señor director”, eso es terrible. (Entrevista 4)

4.5.5 Requerimientos para avanzar en términos de inclusión

Al reflexionar hacia donde debe dirigirse la Política Educativa, existe mayor consenso en que primero se debe **revisar lo definido** respecto a inclusión para organizarlo y **determinar qué se espera alcanzar**, estableciendo un encuadre claro y articulado, que sienta las bases para acompañar los procesos de la escuela sin solicitar a estos que ejecuten medidas parciales que sólo restringen la gestión escolar. Al respecto, algunos indican que con las políticas parciales sólo se les pide a los colegios que construyan propuestas de implementación, quitando tiempo para abocarse al proceso educativo, sin entenderse los sentidos de lo que se pide, lo que se siente como burocratización del quehacer escolar.

“Estos dos últimos años me he llevado haciendo manuales, protocolos, proyecto educativo, además de todas las otras tareas de liderazgo pedagógico, de la gestión del colegio, es la sensación de que como escuela se debe dar respuesta toda la contingencia que tiene la población, y de verdad que no es tan así (...) entonces de alguna manera las instituciones tiene que ayudarnos a los colegios a equilibrar lo que estamos viviendo como institución, porque además estamos formando personas, entonces como colegio, como directores, está la tendencia de perder el norte, entonces ¿a qué respondo? (...) tiene que haber un proceso de cambio de las políticas educativas, de las políticas estatales, porque la educación depende de un

montón de factores. (...). Primero que tengamos el perfil del hombre, la mujer que queremos como sociedad chilena, perfil que sea para el otro, que sea abierto, capaz de ser inclusivo, capaz de ser partícipe de los procesos de su país, estoy siendo super idealista, pero uno mira la sociedad que tenemos, marcado por lo materialista y finalmente se pierde el horizonte (...). Ahora, me gusta el plan de formación ciudadana, pero denuevo le tiraron la pelota al colegio “hágalo y méntalo donde usted quiera”. (Entrevista 6)

Relacionado con lo anterior, visualizan que al priorizar en el **fortalecimiento de la Educación Pública**, realmente se sentarán las bases para otorgar las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad a los niños y niñas. En este sentido, proyectan que de este modo podrían acceder directamente a los recursos, atendiendo las necesidades de infraestructura, contratación de profesionales, sueldos de los docentes, en condiciones dignas y equilibradas, empoderando el rol de estos y de los directivos, con un foco claro en los procesos educativos.

“La educación pública tiene que volver al rol predominante, es decir de hacerse cargo más que la desigualdad, de ser como la puerta de oportunidades para todos, para los que viven acá y los que no viven, los que se irán, está la intención de los equipo directivo, el rol de director es súper importante, empoderar el rol de los directores, mejorar las condiciones salariales de los profesores (...), yo creo que hay que volver al rol de que el profesor es determinante en la vida de un alumno, un profesor te puede embarrar la vida y te la puede mejorar en un instante, entonces yo creo que es fortalecer el rol del profesor y el rol de la educación es fundamental, yo creo en la educación pública”. (Entrevista 3)

Lo anterior, también propenderá a **desburocratizar el sistema educativo**, el que sería más amigable y expedito, si no se dependiera de voluntades internas y externas para resolver situaciones contingentes, el modo de implementación de las Políticas y las necesidades propias de los migrantes en las escuelas, como es la regularización y validación de sus estudios. Así las escuelas no pierdan el foco en lo realmente

importante y permita más escuelas interesadas en incluir a alumnos migrantes, disminuyendo la guetificación.

“Si tiene un pasaporte de Haití es lógico que necesita un apoyo, esas situaciones son las que molestan, pero no importa... te hacen perder tiempo, perder la prioridad en términos concretos, empiezas a buscar otras soluciones, se empieza a desarmar el primer esquema. Finalmente, los colegios sobrellevan esta situación debería haber un sistema mucho más amigable, que permita que estos trámites administrativo sean más rápido, familia migrante con el desconcierto de llegar, no tienen trabajo, etc. Además como colegio no podemos tener alumnos oyentes, si o si deben estar matriculados, antes se podía, hoy no pasa eso, son esas situaciones que hacen que frenen el tema de los migrantes, de partida son cosas que obstaculizan. (Entrevista 6)

Respecto a la **entrega de recursos** existen dos visiones, por una parte quienes esperan que exista una subvención para los migrantes, y por otro, quienes añoran que exista una subvención por alumno de manera igualitario.

Finalmente, un par de entrevistados concuerda que lo más necesario a priorizar responde a **desarrollar un curriculum intercultural**, que adquiera mayor flexibilidad y que contenga elementos que permita una atribución de significados para los Haitianos, así como una visión Iberoamericana, sobretodo de la historia.

“Debería haber un curriculum abierto y flexible, que nos permitiera una mirada desde lo latinoamericano, finalmente porque eso estamos viviendo como fenómeno hoy en día, no nos va a servir que en 10 años más después de todos los estudios, tengamos un curriculum abierto cuando ya el pick de migración ya esté en las nubes, un curriculum que nos permita tener una visión distinta, que no sea un curriculum excluyente, porque el curriculum de hoy en día es excluyente, abierto, solidario con otras culturas también, que permita asumir no posiciones, sino que asumir cierto nivel de protagonismo, que eso no se nos permite hoy en día”. (Entrevista 6)

V. REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

5.1 Reflexiones finales

Se pudo apreciar que las visiones de Inclusión Escolar no varían significativamente entre quienes lideran establecimientos educativos subvencionados con los de escuelas municipales, sin embargo hay una tendencia de los primeros de representar la educación que imparten a través de la educación en valores, la que se ha sostenido en una larga trayectoria fundacional de credo jesuita, que no se ve afectada por los cambios de personal, sin cambios significativos con las recientes prácticas de inclusión que han realizado (ingreso a la SEP, gratuidad, entre otros.), pero avanzando hacia una educación más inclusiva, haciendo modificaciones para no posicionarse desde un credo religiosos específico, es decir focalizado en los valores propiamente tal, respetando la diversidad de creencias, entregando lineamientos que fortalecen su desarrollo integral.

Ahora como una reflexión directa a los colegios municipales, emerge el escaso trabajo para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que sólo relacionan este trabajo formativo a un horario acotado a la semana que depende sólo de una o dos personas, sin plasmarlo a nivel transversal ni tampoco lo narran como una responsabilidad compartida.

Por otra parte, se visualizaron diferencias en la educación inclusiva que se imparte en base a los estilos de liderazgo de los directores de las escuelas, plasmando una serie de acciones, actitudes y competencias que favorecerían el desarrollo de una educación que acepta, valora y potencia la diversidad, quienes efectivamente se relacionaban con el liderazgo inclusivo, mostrando una impronta y poder personal dirigido a abogar por los

estudiantes y sus familias, comprometiéndose con los migrantes y los otros aprendices diversos que adhieren al sistema escolar, para que se respete sus derechos y accedan a la educación que merecen, gestionando la puesta en práctica de lineamientos institucionales en directa relación con el Proyecto Educativo y los espacios reflexivos con los docentes, así avanzar en una propuesta compartida, rompiendo las resistencias existentes.

En relación a esto último, se debe considerar que las resistencias son parte natural de los procesos de transformación que se les está exigiendo a los sistemas educativos, a nivel de la política, cultura y prácticas institucionales. Sin embargo, estos procesos se intensifican con mayor desconfianza y tensión cuando se interpreta la política como lo plantean algunos directivos, es decir, al ligarlo con el deber responder a todas las necesidades, incluso con temas que sienten que no les corresponde, haciéndose cargo desde la voluntad existente a nivel político (municipal y sostenedores) y personal, condicionado por tanto a la disponibilidad y motivación de los actores educativos de turno.

En otro ámbito, la mayoría de los directores(as) mantienen un discurso cercano a lo que se propone a nivel gubernamental para avanzar en términos de inclusión escolar, con mayor solidez en cuanto a la disponibilidad de cobertura para todo estudiante que desee acceder al sistema escolar, algo al parecer ya garantizado. En este ámbito, lo conceptualizado a nivel macro, es transmitido a la comunidad por parte de los directivos, en una reproducción total o parcial, variando los modos, según la adhesión y sentido que les genera, lo que impacta directamente en la forma de operacionalizarlo

para impregnar la política, cultura y práctica escolar y por tanto, en la educación que se imparte. En este sentido, se puede encontrar en un número importante de los directivos entrevistados un discurso difícilmente asociable a prácticas, o que en la misma narrativa se contradice, destacando (a veces inconscientemente) prácticas como la homogeneización, selección de estudiantes, migrante como autoaprendiz del idioma, entre otros.

En este contexto, el migrante tendrá facilidades para ser parte de los establecimientos educativos, pero no necesariamente se les entregará herramientas que permita romper con las barreras tanto de aprendizaje, como de socialización y participación, ya sea por la escasa comprensión del idioma local, por las prácticas de sectorización (agrupamiento por nacionalidad), escasa apertura hacia la expresión de sus identidades y cultura de origen, entre otras vivencias, que se experimentan en el actual estado de inclusión en las escuelas.

En línea con lo anterior, si bien la totalidad de los directivos valoran la inclusión escolar como una oportunidad para plasmar sus propuestas educativas en acciones que permita impulsar una educación igualitaria para la diversidad, se presenta en mayor o menor medida un conflicto en sus representaciones, en cuanto aparecen contradicciones e inconsistencias que hacen que se mantenga someramente en términos discursivos, aún más al visibilizar las escasas prácticas pedagógicas y formativas planificadas en conjunto que propicien el aprendizaje en todo el estudiantado.

Esta tensión existente se puede relacionar con que a nivel de la política educativa se ha demandado la incorporación de esta visión, sin resguardar el modo de implementación

en cada contexto escolar, como tampoco se ha generado mayores instancias de encuentro para aumentar la comprensión de los sentidos y articulación existente en la política instalada, ya que si bien se puede pensar que junto al desarrollo de los PME se estipula por normativa la construcción de un Plan de Apoyo a la inclusión Escolar, esto es visto en gran medida como un trabajo administrativo/burocrático, que es una buena intención pero poco funcional, al estar desvinculado tanto del quehacer diario como de la construcción estructurada de una política escolar, es decir, se visualiza una serie de requerimientos que deben realizar pero de manera parcializada, con escaso sentido y no como un todo integrado que facilita el accionar institucional.

De igual manera, la tensión puede vincularse con que la política educativa no ha propiciado reflexiones y una evaluación pertinente a nivel nacional, respecto a las necesidades que presentan las escuelas y en específico sus directores, para liderar los procesos transformacionales a nivel institucional y pedagógicos que requieren los desafíos actuales. Al respecto cabe preguntarse, ¿estos últimos tienen las competencias y actitudes necesarias para impulsar la co-construcción e implementación una política, cultura y práctica escolar atingente?, ¿cuánto se ha propiciado el desarrollo profesional de los directivos?, ¿se han generado estrategias para potenciar liderazgos que favorezcan la educación inclusiva?

Al respecto, a nivel país se pasó de un lineamiento programático donde los directores sólo debían asegurarse que se llevara a la práctica (rol administrativo) a una política que fomenta la autonomía de las escuelas a través del desarrollo de sus propios Planes de Mejoramiento con acciones contextualizadas de los procesos de enseñanza

aprendizaje (rol de gestión escolar), aun así, en buena parte de los entrevistados, se mantiene el paradigma anterior, en una actitud de poca proactividad y de menos responsabilización de la educación que se imparte, a la espera del apoyo y guía, dependiendo de voluntades y respuestas personales, tanto fuera como dentro del aula, lo que da cuenta del paradigma predominante.

En este sentido, contradicciones visibilizadas en las representaciones de los directivos, es parte de un problema recursivo entre la Política Educativa y las escuelas. Dado que desde las políticas educativas aprecian arbitrariedades que los directivos critican y cuestionan, ya que por una parte les demandan una educación inclusiva, y por otro se mantienen lógicas de estandarización que apuntan al paradigma anterior, ligado a la homogeneización. En este sentido, pese a existir la intención a nivel gubernamental, que estos resultados estandarizados, relacionados con Simce, permiten la toma de decisiones en relación a las mejoras de la política educativa, para los contextos escolares solo se visualiza su inconsecuencia, asociando el aseguramiento de la calidad de la educación en resultados estandarizados, etiquetando a través de ellos a los colegios, así como los riesgos de marginación que puede experimentar un grupo significativo de estudiantes, quienes por ejemplo, al ser migrantes pueden frustrarse al no estar familiarizados con el contexto de un ítem a evaluar.

Lo anterior, repercute directamente tanto en las resistencias docentes y a nivel general de los actores educativos, intensificando visiones ligadas a la inclusión como castigo, planteado en sus representaciones, así como en las prácticas que se implementen, buscando estrategias homogeneizantes y/o reduciendo los tiempos de apoyo de quienes

más lo requieren para focalizar el trabajo por ejemplo en quienes tienen resultados medios.

En este ámbito, la Política Educativa hasta la fecha no logra resguardar que los discursos se materialicen en prácticas institucionales que fomenten la inclusión, quedando su implementación al criterio, motivación y voluntades existentes en cada comunidad educativa. Esto atenta con el logro tanto de las leyes recientemente instaladas, así como la Ley General de Educación y el cumplimiento a los tratados internacionales ratificados por el país. Es decir, los cimientos de los procesos educativos se encuentran sin sostenibilidad, perdiendo valor y sentido los propósitos e intenciones declarados en la política educativa, al no tener un real impacto en prácticas que se construyen en las comunidades educativas.

En este contexto, donde las bases se encuentran en tensión, qué se puede esperar del nicho que se les ofrece a los migrantes que ingresan al país con el fin de desarrollarse a nivel social, económico y educativo. Es así como en los establecimientos que ingresan ellos ocurren prácticas que requieren revisión y reflexión a nivel micro y macro educativo, pasando a revisar algunas de ellas:

- La definición variable de un colegio a otro, respecto al curso que ingresará un alumno que viene de otro huso horario o con otro idioma, que incluso puede estar ocho meses dentro de un colegio sin aprender el idioma del país que lo acoge, son barreras difíciles de derribar si no existe un accionar unificado.
- No es posible que se identifiquen prácticas de inclusión escolar mayormente a nivel extracurricular, ya que lo anterior no permite avances significativos en sus

procesos de enseñanza aprendizaje, como tampoco visibiliza apropiadamente la cultura de origen del migrante, siendo parte de sus derechos humanos, además de limitar ampliamente la interculturalidad.

- La diversificación de estudiantes no puede relacionarse con lineamientos institucionales homogeneizantes ni con una enseñanza tradicional inflexible, aspectos que como se detectó en el análisis siguen ocurriendo.
- A nivel de la convivencia, el fortalecimiento de los grupos segmentados por nacionalidad y la naturalización de interacciones basadas en burlas no promueve el desarrollo de la educación inclusiva que se aspira, siendo relevante el rol que cumplen los adultos en estos procesos ya que deben propiciar lo contrario, estimulando la sana convivencia.

Por otra parte, es interesante la forma en que los directivos critican en sus narrativas la Política Pública, ya que detectan que esta última ha puesto el foco en el PIE y en el acceso (cobertura), teniendo como mayores debilidades la falta de propuestas anticipatorias, con escasa transparencia y medidas parciales, asimismo consideran que deberían priorizar el definir una política consistente, sin arbitrariedades, así como el fortalecimiento de la educación pública y un curriculum mayormente flexible. Esta crítica da cuenta de las conclusiones antes descritas, ya que en ello se plasma tanto el deseo de un paradigma programático, que les entreguen las herramientas específicas para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje a la diversidad, como las propias debilidades que se detectan en las escuelas: inclusión que depende de ciertas personas, en mayor medida del PIE, matrícula de los migrantes ha permitido mantener su oferta educativa, teniendo también un foco en su acceso, escasa articulación entre lo declarado

con lo puesto en práctica a nivel de inclusión, lineamientos parciales para incorporar a los migrantes a los procesos, ligado a una escasa planificación estratégica que integre los distintos componentes del proceso educativo, entre otros., mostrando cómo inevitablemente las debilidades macro se reproducen en cada sistema educativo y por ende, en las narrativas de los directivos.

En este ámbito, cabe reflexionar ¿es la escuela o la política educativa la responsable de la escasa aplicabilidad de una educación inclusiva en cada contexto escolar?, ¿la representación crítica de los directivos hacia la política, se debe a la falta de resguardo desde la política para una efectiva educación inclusiva?.

En síntesis, se puede concluir que a nivel del discurso, la Política Educativa y los directivos convergen ampliamente en cuanto a la educación inclusiva que se desea plasmar en las escuelas. Sin embargo, se ve afectada su implementación, al existir una dificultad transversal para plasmarlo tanto en la gestión institucional propiamente tal, como en prácticas pedagógicas y formativas, lo que no sólo requiere de estrategias institucionales para efectuarlo, sino cuestionamientos de aspectos claves a nivel país que repercuten en los sistemas educativos, y por tanto irrumpen en la posibilidad de materializar lo que se aspira.

En general, estas reflexiones invitan a una serie de entramados propios de la complejidad del fenómeno, aportando para su continuidad antecedentes sobre la inclusión educativa que se está materializando en los colegios de la Región Metropolitana en la actualidad, en contextos escolares con alto número de migrantes, quienes requieren redoblar los esfuerzos y realmente romper con los paradigmas

anteriores, generar cambios basales para acoger, acompañar y potenciar sus capacidades y talentos, visibilizando las tensiones existentes y avanzar en las propuestas institucionales y pedagógicas que permitan romper con las barreras idiomáticas, reconocer la escasa preparación existente para el acceso y necesaria apropiación del aprendizaje, así como ampliar la mirada de inclusión y propiciar su integración cultural a nivel de comunidad educativa, sentando las bases en un todo articulado.

Asimismo, surge como un desafío para futuras investigaciones revisar la política educativa actual en cuanto a la autonomía de las escuelas, así como, la formación de directivos para responder y ejercer su rol autónomo en pro de una educación inclusiva y el desarrollo curricular necesario para respetar y potenciar las diferentes culturales, de lengua e identidad.

5.2 RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan a continuación pretenden dar una respuesta en relación a los nudos críticos, tensiones y nuevos desafíos que emergen del presente estudio. Por lo que algunas son de carácter general y otras específicas, distribuidas en lo que corresponde a la Política Educativa y a nivel micro político en cada establecimiento escolar.

5.2.1 Recomendaciones para la Política Educativa

Los directivos mencionaron una serie de obstaculizadores para abordar la educación inclusiva, lo que estaría en gran parte solucionado por las mejoras en cuanto a la normativa (Ordinario N°02/000894 del 7/11/2016 y otros aún más recientes), sin embargo estos tenían información variada, con menores o mayores errores que afectan el acceso y disponibilidad de los recursos que les corresponde, sobretodo en lo que corresponde a los alumnos migrantes. Por lo que se sugiere que:

- El Ministerio de Educación a través del acompañamiento que ejercen los Departamentos Provinciales [Deprov] y la Agencia de Calidad de la Educación en su función de informar, definan estrategias de difusión y comunicación para transmitir la información de manera correcta a los colegios, apoyando de manera directa a los directores que menos han gestionado estas acciones y no cuentan con soportes técnicos para resguardar el cumplimiento de los derechos que tiene todo niño, niña y joven, en específico los migrantes, respecto a la educación y asistencia asociada (alimentación, regulación de estudios, entre otros).
- Al transmitirle a los equipos directivos, no sólo los que tienen matrícula migrante, que se han facilitado los procesos administrativos para resguardar el sano desarrollo y acceso educativo de los estudiantes migrantes, permitirá que más directivos se sumen a este desafío y realicen las gestiones necesarias para su cumplimiento y de este modo, disminuir los riesgos de marginación y/o la configuración de “escuelas para migrantes” que mantiene prácticas segregadoras.

- A los avances en la normativa antes señalados, se debe agregar necesariamente una modificación legislativa ligada a la Ley Migratoria N°1094, sin bastar con que generen modificaciones mínimas como asignar personas responsables de atender sus necesidades, sino que se debe generar una Política Nacional de Migración, dirigida por el Departamento de Migración y Extranjería, facilitando su acceso y resguardo de derechos, lo que sería coherente con los tratados internacionales que Chile ha suscrito y ratificado, fortaleciendo y otorgando consistencia a los desarrollos actuales para propiciar la inclusión. Esto establecería una base como país que valida la inclusión como norma, de este modo, la Superintendencia de Educación promovería a nivel educativo su resguardo.

En cuanto a la actitud de los directivos a la espera de las herramientas entregadas de manera externa, ligado al paradigma programático, sumado a la crítica respecto a la Política Educativa al verla como impositiva. Se vuelve necesario:

- Revisar los distintos elementos que compone hoy en día la Política Educativa y con ello, definir un hilo conductor que encuadre y permita articular la normativa existente con los idearios y propuestas gubernamentales, proponiendo un discurso consistente y coherente.
- Se deben generar una serie de encuentros para una nueva coordinación al interior de los organismos del Estado (SAC), como entre el Estado y las escuelas, haciendo un quiebre con las contradicciones y sinsentidos detectados y así propiciar la necesaria transformación de los sistemas educativos para

materializar los grandes desafíos que requiere la educación inclusiva, empoderándolos de su quehacer profesional.

Para generar la alianza Estado- Escuelas, se debe invitar a los establecimientos a distintas jornadas de encuentro para conversar y coordinar acciones a través de la convivencia, lo anterior es parte de las funciones de los Deprov., quienes tienen la misión de ser un aliado clave para el mejoramiento escolar. Respecto a la coordinación SAC, se conoce que en la actualidad existe un equipo para fomentar esta articulación, pero sus encuentros deben incorporar las necesidades y representaciones de las escuelas sobre su labor, para poner los énfasis en las prioridades de quienes materializan la educación que se discurre.

- Puntualmente, para tener mayor coherencia interna se debe analizar, reflexionar y tomar una postura congruente con las demandas que se le plantean a la escuela, definiendo una línea transparente y coherente con la inclusión. En este sentido, se debe revisar y conversar con las escuelas respecto a los sentidos de la evaluación estandarizada, relevando las actuales evaluaciones formativas, los Otros Indicadores de Calidad (OIC), así como las visitas evaluativas que priorizan en los procesos por sobre los resultados, siendo quizás, un momento prudente para hacer cambios normativos y dar una mayor ponderación a los OIC, disminuyendo y resignificando el Simce, rompiendo con el paradigma de rendición de cuentas en pro del aprendizaje y desarrollo de la diversidad del alumnado. Así, facilitar y empoderar a las escuelas respecto a la mayor autonomía y poder de acción con la que cuentan.

Al menos al leer lo conceptualizado por la Política Educativa se detecta un compromiso con los tratados ratificados, encontrándose bastante alineado con lo planteado a nivel de la Unesco y Unicef. Sin embargo, se necesita generar acciones para resguardar que la educación inclusiva se materialice en prácticas institucionales en los centros educativos, siendo útil para ello:

- Revisar la Caja de Herramientas que se dio a conocer en el Marco Teórico, ya que muestra de una manera estratégica elementos necesarios para abordar la educación inclusiva a nivel del Liderazgo, Política y Práctica, tal y como lo hicieron países como Ecuador. Así traspasar el discurso a prácticas concretas e institucionales alineadas a la Política y Cultura que se desea potenciar.

Finalmente, los colegios reconocían como un elemento positivo de la Política Educativa el contar con jornadas de encuentro entre escuelas con alto número de migrantes, dirigido por los Deprov. como por instancias creadas por la Agencia de Calidad de la Educación, sin embargo es fundamental que estos organismos generen espacios de conversación interescuela validando la inclusión y no la segregación, generando encuentros entre escuelas de diferentes características, idealmente con participación de un representante, al menos, de cada estamento, para conocer y aprender de distintas realidades, estimulando así la colaboración, coordinación y trabajo en red, nutriendo los espacios educativos, al involucrar y comprometer a los actores educativos con los desafíos actuales, generando nuevas herramientas, mayor comunicación e interés por incluir en sus escuelas a las familias migrantes.

En estas mismas instancias, se propone que los organismos antes señalados generen instancias de reflexión y actualización, ya sea a través de talleres u otros, pudiendo organizar los participantes de manera territorial como lo planificado con la Nueva Educación Pública, que permitan el desarrollo de competencias y la toma de acuerdos conjuntos entre las Escuelas y el Estado entorno a: la formación de directores, docentes, curriculum flexible, actitud hacia la interculturalidad, promoción de cultura de origen, gestión de prácticas en el aula para visibilizar la cultura de origen y lograr aprendizajes en todo el estudiante diverso y en definitiva el corazón de la educación inclusiva: promover un acceso igualitario al conocimiento, con promoción de la participación y significancia de lo aprendido.

5.2.2 Recomendaciones para las escuelas

- Es fundamental que propicien una planificación estratégica coherente con lo declarado en sus Proyectos Educativos, articulando los documentos solicitados por normativa en un todo integrado, siendo el PME el eje sintonizador de planes tan importantes para la educación inclusiva como el Plan de Gestión de la Convivencia y el Plan de Apoyo a la inclusión. Lo anterior debe realizar con la comunidad educativa para que compartan los sentidos y se responsabilicen de su cumplimiento.
- Es importante que los directivos evalúen y reflexionen en conjunto con los distintos actores de la comunidad educativa acerca de las prácticas e iniciativas inclusivas o no que se implementan, así como de sus creencias y actitudes personales hacia la diversidad, ya que algunas de ellas pueden, incluso inconscientemente, erosionar la sostenibilidad de una educación inclusiva,

reducir los sentidos de las políticas que han establecido como comunidad y dar continuidad y naturalidad a prácticas debilitadas. Por lo que deben abrirse al diálogo, con apertura hacia las situaciones problemáticas, escuchando activamente y desarrollando nuevas perspectivas para ir avanzando.

- Lo anterior se debe planificar de manera periódica para sistematizarlo, y así se institucionalicen aquellas acciones fortalecidas y se modifiquen aquellas áreas, creencias y acciones debilitadas, promoviendo que se constituya como un modo habitual de operar, visualizándose como un sistema educativo abierto, que aprende, se retroalimenta y avanza en pro de la mejora escolar, con centralidad en la educación inclusiva impartida.
- Al hablar de comunidad educativa, se refiere a miembros de cada subsistema de la escuela, siendo útil el incorporar a aquellos considerados “diferentes” y sus familias, para que en conjunto compartan experiencias, preocupaciones, costumbres, lo que permite revisar propias prácticas y sentires, reconociendo en ello, similitudes como también posibles necesidades personales de mejora y así realmente potenciar la participación como modo de co-construir la educación que aspiran. Esto se puede generar para la instancias de revisión de los instrumentos de gestión, así como también utilizar distintos momentos que habiliten la convivencia entre los distintos actores educativos, fomentando su coordinación, trabajo en equipo, incluso haciendo participes a las familias en los procesos formativos de sus hijos como un miembro colaborativo y activo en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado diverso.

- Lo anterior también contribuye a mejorar la convivencia, dado que se conocen en distintas instancias, compartiendo experiencias y familiarizándose, fortaleciendo aquellas áreas similares, por sobre las diferencias, así potenciar el sentido comunitario.
- Fortalecer las instancias formativas al interior de los establecimientos, compartiendo las buenas prácticas pedagógicas y formativas para institucionalizarlas. Una vez instaladas estas instancias, fomentar una comunidad de aprendizaje, donde se nutren de experiencias entre el personal y se van tomando acuerdos para su sistematización.
- Asimismo, en base a las debilidades detectadas en los encuentros antes descritos, incorporar acciones en el PME para promover instancias de formación que permita desarrollar herramientas y competencias atinentes a las necesidades. Estas instancias pueden ser variadas y que se distribuyan los actores educativos en aquellas áreas de su interés para que posteriormente lo comparta con sus pares, así fortalecen el punto anterior y gesten sus propias herramientas para atender a los alumnos de su propio contexto y si es necesario, desarrollar un curriculum propio, dado que tienen la autonomía para hacerlo.
- Las propuestas previas contribuirán también al fomento de la participación de los migrantes (estudiantes y sus familias) en las instancias formales (Centro de Padres, estudiantes, Consejo Escolar), fomentando reflexiones y tomas de decisiones con representantes de los distintos estamentos, sin marginación ni sensación de “diferencia”, incorporando sus experiencias, identidad y cultura a

estas instancias, en encuentros de sana convivencia y fomento de una comunidad educativa diversa que se respeta, se acepta y se potencia.

- Con todo lo anterior se da paso para que los migrantes accedan, permanezcan y progresen en su trayectoria educativa en igualdad de condiciones, independientemente de su nacionalidad o condición migratoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc- Graw Hill.
- Andrade, A. (1999). La fundamentación del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. *Sociológica*, (40), 125-146
- Aranda, V. (2004). *Modelo de choque cultural y propuesta educativa: una investigación con alumnado latinoamericano de tercer ciclo de la Universidad de Barcelona* (Tesis doctoral inédita). Barcelona, España.
- Blanco, R. (1999): “*La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*”, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Madrid, Alianza.
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. Consultado el (15/4/2010)
- Blanco R (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana/OEI, Madrid, España, pp 87-99.
- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OREALC/unesco. Santiago, Chile.
- Bravo, R. (2012) “Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), pp. 39-52.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Corvalán, J. & García- Huidobro, J. E. (2009). *Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva*. Recuperado de:

http://www.cide.cl/mailling/textos_completos/09obstaculos%20para%20el%20logroJC_JGH.pdf

- Datos elaborados a partir de la base Preliminar de Matrícula por Estudiantes 2016 correspondientes a los alumnos incorporados en establecimientos hasta el 30 de Agosto del 2016 de acuerdo con la información solicitada y entregada por la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios el Mineduc con fecha del 09/12/2016.
- Decreto Ley N°83 (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Dirección de Educación General, Unidad de curriculum, Mineduc. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Decreto Ley N° 1094 (1975). Establece normas sobre extranjeros en Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=6483>
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015) Migración en Chile 2005-2014. Santiago, DEM.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L., & Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 21-31.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. *Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Español, U. C. (2016). Convención sobre los Derechos del Niño. Fundación Unicef-Comité español.
- Fernández, R. (2012). Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile. Avances y desafíos pendientes. En OIM, ACNUR, y UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile*. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes->

migrantes-refugiados-y-victimas-de-trata-internacional-en-chile-avances-y-desafios/

- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 3, 109-119.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fundación Chile (2013). Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEET). Fundación Chile junto con Centro de estudio del Mineduc, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales (2016). *Educación e Interculturalidad en Escuelas Públicas: Orientaciones desde la práctica*. Stgo, Chile.
- García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Ed. Aljibe
- García- Huidobro, J. (2016). Instructivo para los SEREMIs sobre postergación de obligatoriedad Decreto 83/2015 hasta 2019. División de Educación General. Mineduc, Stgo. Chile
- García-Huidobro, J. E., y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: *Universidad Alberto Hurtado*, 62.
- García Martínez, A. & Sáez Carrera, J. (1998). *Del racismo a la Interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Giddens, A., (1976). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hoffer, T. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (3), 205-227.
- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América latina, regiones Andina y cono sur. Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf
- Infante, Matus y Vizcarra (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM* N°26 – Volumen 2. Universidad de Talca.
- Joiko, S. & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>

- Lobato, X., & Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Coruña, Servicio de publicaciones, Universidad de Coruña.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. Revista docencia, Chile. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20150826143709.pdf>
- Mcgee, C. (1995) Gender and Race as Factor in Educational Leadership and Administration. En: Banks, J. Ed. (1995). Handbook of Research on Multicultural Education. New York. Macmillan Publishing, 65-80.
- Ministerio de Educación (2010). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Recuperado en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. Mineduc, Stgo, Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Mineduc, Stgo, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2016) Ordinario N°02/000894 del 7 de noviembre del año 2016, que “actualiza las instrucciones instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos que cuentan con reconocimiento oficial.”
- Ministerio de Educación (2017). Nueva Educación Pública: presentación ante la Comisión de Educación del Senado. Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/PPT_MINISTRA_18012017_2_.pdf

- Ministerio de Educación (2017). Educación Intercultural. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=5428&id_contenido=33816
- Moraima, M. (2008). El análisis de contenidos: Una forma de abordaje metodológico. *Revista de educación* 14(27), 129-144.
- Nogueira, H. (2008). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Ius et praxis*, 14(2), 209-269.
- Poblete, R. (2015) Políticas públicas y migración. Informe final de Investigación. Santiago, Universidad de Chile (documento no publicado).
- Presidencia de la República de Chile (2008 y 2016) Ordinario Gab. Pres. Instructivo sobre Política Migratoria. Stgo, Chile.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2013). Política Nacional para la Inclusión Social de las personas con Discapacidad (2013- 2020). Ministerio de Desarrollo Social, Stgo., Chile. Recuperado de: <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>
- Servicio en Comunicación Intercultural (2013). ¿Qué es interculturalidad?. SERVINDI, Stgo., Chile. Recuperado de: <https://www.servindi.org/actualidad/80784>
- Superintendencia de Educación (2016). Trayectorias de Inclusión Educativa en Niños y Niñas Migrantes: luces y sombras. Estudio en proceso, presentado en Jornada 5 de Diciembre “Migrantes, Mi Escuela, Mi Mundo”.

- Subsecretaría de Educación (2016). Ordinario N°02/000894. Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial, dirigido a Secretarios(as) regionales Ministeriales de Educación y Jefes de Departamento Provinciales de educación. Stgo., Chile
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La Búsqueda de los significados. Editorial Paidós, Capítulo 4, pp. 100-132.
- UNESCO-BIE (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Mimeo.
- UNESCO (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago, Chile
- UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/>
- UNICEF (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf.
- UNICEF (2016). Caja de Herramientas para la inclusión educativa. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/CAJA_DE_HERRAMIENTAS_OPT.pdf
- Urrutia y Poblete (2016). Intervención en convivencia escolar e inclusión social de niñas y niños migrantes en Chile: un caso de metodología participativa. Tesis para optar a grado de Magíster. Universidad de Chile, Stgo, Chile.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis?, revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, N° 1. 2° semestre, 1-25.
- Weinstein, J. (Ed). (2016). Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas. Stgo, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 5-18; 177- 204

VII. ANEXOS

Anexo 1: Carta de Invitación

Estimada Directora/ Estimado Director:

Junto con saludar, le quiero invitar a participar en el estudio “Inclusión escolar: desde las representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos de un alumnado mayormente migrante”. El estudio se realiza en el contexto del Magister en Política Educativa de la Universidad del Desarrollo y tiene como objetivo “reconocer las representaciones sociales de inclusión escolar de los directores(as) de escuelas municipales y subvencionadas con alto número de migrantes en la Región Metropolitana”. El estudio comenzó de manera teórica durante el 2016 y se realizará la investigación con directores(as) que lideren escuelas como la suya, por al menos dos años consecutivos, a quienes se les solicitará participar en una entrevista de carácter anónimo.

La información producida a través de esta entrevista será tratada de manera confidencial y anónima. Pese a ello, todas las personas que voluntariamente participan en este estudio recibirán información sobre los resultados del estudio en general.

Por último, cabe mencionar que es una entrevista en profundidad, pudiendo dejar de participar en cualquier momento que lo estime pertinente.

Contacto:

Para dar respuesta a cualquier duda, puede contactarme al correo electrónico: mariapazdv@gmail.com.

Muchas gracias por su participación.

Anexo 2: Formulario de Consentimiento

He sido invitado(a) a participar al estudio *“Inclusión escolar: desde las representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos de un alumnado mayormente migrante”*. Entiendo que mi participación consistirá en dar una entrevista en profundidad la cual es confidencial y será grabada para ser transcrita y analizada con posterioridad.

He leído la información general sobre este estudio a través de una carta de invitación que me fue entregada anteriormente y no tengo dudas acerca de mi participación.

Acepto voluntariamente participar en el estudio y sé que tengo derecho a dejar a participar en cualquier momento y a recibir información respecto de los resultados del estudio en general.

Santiago, _____

Firma del Entrevistado: _____

Santiago, _____

Firma del Entrevistador: _____

Nombre del entrevistado: _____

Edad: _____

Dirección: _____

Número de teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Anexo 3: Pauta de entrevista

Contextualización

Reconocer las representaciones sociales de inclusión escolar de los directores(as) de escuelas con alto número de migrantes en la Región Metropolitana.

Para el logro de este objetivo general se han definido los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Describir los componentes de inclusión escolar reconocidos por directores(as) de escuelas con alto número de migrantes de la Región Metropolitana.
- ✓ Identificar los aspectos comunes y disímiles entre los directores(as) entrevistados sobre inclusión escolar.
- ✓ Comparar las representaciones de inclusión escolar de los directores(as) con lo conceptualizado en la política pública acerca de Inclusión Escolar.

Fase introductoria:

Para comenzar la entrevista le voy a solicitar que describa su trayectoria académica y cuánto tiempo lleva siendo director/a de esta escuela.

Fase de desarrollo:

✓ **(DIMENSIÓN 1) Conceptualización de Inclusión Escolar:**

1.1- ¿Qué asocia usted con el concepto de inclusión escolar?

1.2- ¿La comunidad educativa comparte esta mirada? ¿En qué lo visualiza?

1.3- Lo que usted me ha señalado hasta ahora ¿se encuentra plasmado en los instrumentos de gestión de la escuela? (Indagar en *qué aspectos específicos: misión, visión, objetivos, PME, manual de convivencia, etc.*)

1.4- A su juicio ¿a qué ámbitos/aspectos favorece el enfoque inclusivo de la escuela? Y por el contrario, ¿Genera obstáculos este enfoque? ¿Cuáles? (Indagar en *Calidad de la escuela/mejora de los aprendizajes/ ¿En qué sentido?*)

1.5- ¿Cómo se prepara a la comunidad escolar en general y al cuerpo de profesores en particular para desarrollar competencias para la implementación del enfoque inclusivo? (Si no se aborda, preguntar: *¿Los docentes tienen acceso a desarrollo profesional para la adquisición de las herramientas necesarias que permita atender efectivamente la diversidad?*)

1.6- A su juicio ¿cuál es el grado de compromiso de los directivos, docentes, los estudiantes y sus familias con la inclusión escolar?

1.7- Según su apreciación personal ¿los estudiantes migrantes generan un aporte específico para la comunidad escolar?, ¿cuáles? (culturales/ académicos/sociales).

✓ **(DIMENSIÓN 2) Prácticas inclusivas**

2.- Describa su estilo de liderazgo y su posible relación con el fomento de la inclusión escolar.

2.1 Gestión Pedagógica y apoyo integral

2.2- ¿Qué acciones se implementan para desarrollar una educación inclusiva?

2.3- ¿Existen lineamientos pedagógicos para atender la diversidad en el aula y abordar la diversidad cultural? ¿Cuáles? (Indagar en: *planificación, desarrollo de clases (estrategias didácticas/actividades de aprendizaje), evaluación (diferenciada/personalizada), retroalimentación de procesos*)

2.4- Durante el desarrollo de las clases se generan acciones para contextualizar el currículum oficial con la realidad cultural de los estudiantes de origen migrante?

2.5- ¿Se creó algún programa o acción pedagógica particular para trabajar con los estudiantes extranjeros? ¿Cree que es/sería bueno? ¿Por qué?

2.6- ¿Qué ocurre en el caso de alumnos que requieren de apoyos específicos? (*Indagar en los ámbitos: pedagógicos, conductuales, sociales y/o emocionales*), ¿el alumnado migrante cuenta con un apoyo particular?

2.7- En este sentido, a su juicio ¿cuál es el grado de resguardo en el acceso, apropiación del aprendizaje y desarrollo integral del alumnado diverso de la escuela?

2.2 Gestión de los ámbitos formativos, Convivencia y participación

2.8- ¿Existen lineamientos de tipo formativos para atender la diversidad? (reglas de curso, educación en valores, participación extracurricular, formaciones, acciones culturales, etc.)

2.9- Durante el desarrollo de las clases existen algunas políticas institucionales para propiciar la participación de todos ¿en qué consisten?, ¿se logra propiciar la participación del alumnado migrante? (estrategias de involucramiento)

- 2.10- ¿Cómo se implementan los programas de orientación en esta escuela?
- 2.11- ¿Podría describir las interacciones comunes que se dan al interior de la escuela? (entre alumnos, de estos con sus profesores, con y ente los apoderados, etc.)
- 2.12- Podría describir ¿Cómo se relacionan los estudiantes de origen migrante con sus pares chilenos?
- 2.13- A su juicio ¿Cómo es el nivel de participación de los padres para el desarrollo de prácticas inclusivas?

2.3 Evaluación de prácticas inclusivas

- 2.14- En este ámbito, han realizado alguna evaluación de impacto respecto a los esfuerzos implementados para fortalecer las prácticas inclusivas? (*indagar en uso de datos y si se han efectuado modificaciones en base a estos análisis*)
- 2.15- Han detectado prácticas no inclusivas y han buscado las formas de superarlas?, ¿cómo cuáles?

✓ (DIMENSIÓN 3) Inclusión Escolar y Política Educativa

- 3.1- A su juicio ¿cuánta relevancia tiene la inclusión escolar para las políticas educativas que se han impulsado en el país?, ¿siente que es promovido a nivel país por los distintos líderes?
- 3.2- Si pudiera definir la visión y/o conceptualización que está a la base de las políticas públicas? (*biomédico/social/interculturalidad*), ¿A qué lo/la invitan como director(a)?
- 3.3- Si pudiera mencionar una gran debilidad y una gran fortaleza de estas, ¿cuáles serían? (*temas posibles a considerar: acceso/acompañamiento/diversificación/autonomía/etc.*)
- 3.4- ¿Cuál es su opinión respecto de las orientaciones o sugerencias metodológicas dispuestas por el marco curricular en relación a la diversidad cultural?, ¿este marco está basado en el principio de inclusión?, ¿es flexible para adaptarse a todos los estudiantes?
- 3.5- A su juicio ¿qué tan alineada se encuentra la visión institucional de inclusión escolar de esta escuela con las que se establecen en las políticas a nivel país? (*están completamente alineados/ han sido integradas a las políticas de la propia institución*)

3.6- A su juicio qué necesidades se encuentran atendidas por las políticas públicas y cuáles se requieren fortalecer para alcanzar la inclusión escolar efectiva en los centros educativos?

Fase de cierre:

Para finalizar, me gustaría que me comentara si tiene algo más que agregar que le parezca relevante y que no haya sido considerado en nuestra conversación.