



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Ciencias Sociales  
Programa de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales

**POLÍTICAS EDUCATIVAS E INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y  
ADOLESCENTES MIGRANTES EN CONCEPCIÓN-CHILE Y QUEBEC-CANADÁ**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN TRABAJO SOCIAL Y  
POLÍTICAS SOCIALES**



POR:  
MARÍA CRISTINA BASCUR RUIZ

**Profesora Guía: Dra. Daisy Vidal Gutiérrez**

**Profesor Co-guía: Dr. Jean Ramdé**  
Universidad de Laval

Concepción, Chile, 2021

## **Tribunal de Tesis**

**Profesora Guía: Daisy Vidal Gutiérrez**

Profesora Asociada, Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales  
Doctor en Salud Mental.

**Ha sido aprobada por la siguiente Comisión Evaluadora:**

**CID HENRÍQUEZ PATRICIA ROXANA**

Profesora Asociada. Facultad de Enfermería. Universidad de Concepción  
Magister en Enfermería.  
Doctor en Enfermería, Universidad de Concepción, Chile.

**MORA MARDONES OLGA**

Profesora Asociada. Universidad de Concepción.  
Magíster en Comunicación Social, Universidad de Chile.  
Doctorado en Ciencias de la información©, Universidad Pontificia de Salamanca, España.



**Director Programa Magíster: Sr. Gustavo Castillo Rozas**

Profesor Asistente Dpto. de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales.

## DEDICATORIA

*Para todas aquellas personas que emprenden el viaje de migrar, a pesar de las estructuras rígidas y violentas de sistemas que ignoran el incomparable valor del ser humano. Porque ustedes luchan y resisten aún contra toda esperanza. Porque recorren la tierra para sembrar alegría y amor.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios a Padre y Madre, por esta tierra, por el don de la vida y el amor.

Agradezco a todas las personas que durante todos estos años han estado a mi lado, regalándome comprensión, aliento y ánimo.

Agradezco a mis padres, hermanas, mis abuelos, tías y tíos, primas y primos, a mis amigos y amigas, a mis profesores, a mis compañeras de carrera y de magíster, colegas de trabajo, compañeros del voluntariado de acogida a migrantes y a muchísimas personas de tan diversas nacionalidades, que me han mostrado un mundo sin fronteras, me han inspirado a dar siempre lo mejor de mí y han confiado en mis capacidades.

Agradezco todo el apoyo brindado por los docentes Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, por desafiarme a ir por nuevos horizontes.

Agradezco a la Universidad de Laval y a sus profesores, que con mucho amor me recibieron en Quebec y gracias a quienes fue posible realizar parte importante de esta investigación.

Y de manera muy especial, quiero agradecer a la profesora Daisy Vidal por haberme alentado a conocer el mundo, por su dulzura, por su comprensión y por sobre todo por jamás perder la fe en que iba lograrlo.

¡Gracias!



Esta investigación ha sido financiada parcialmente por:  
Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) - 2018  
Folio: 22182120  
Centre de Recherche Universitaire sur les Jeunes et les Familles (CRUJeF) – 2020

## Índice de contenido

<b>Índice de tablas</b> .....	<b>11</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>13</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>16</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>17</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>18</b>
<b>Capítulo 1: Planteamiento del Problema</b> .....	<b>20</b>
1. Planteamiento del problema .....	21
<b>Capítulo 2: Marcos de Estudio</b> .....	<b>32</b>
2. Marcos de Estudio.....	33
2.1 Marco Teórico .....	33
2.1.1 Enfoque analítico.....	33
2.1.2 Enfoque trasnacional.....	34
2.1.3 Expectativa de subordinación.....	35
2.2 Marco Referencial .....	37
2.2.1 Normativas legislativas de Chile en materia migratoria.....	37
2.2.2 Normativas legislativas de Canadá y de la provincia de Quebec en materia migratoria.....	38
2.2.3 Políticas educativas de Chile.....	43
2.2.4 Políticas educativas de la provincia de Quebec-Canadá.....	48
2.3 Marco Conceptual .....	57
2.3.1 Migración e Infancia.....	57
2.3.2 Migración en el contexto de la exclusión.....	60
2.3.3 La importancia de Inclusión en el contexto educativo.....	70
2.3.4 Educación multicultural e intercultural.....	74
2.4 Marco Empírico .....	79
2.4.1 Política educativa e interculturalidad.....	79
2.4.2 Infancia migrante y exclusión.....	81
2.4.3 Experiencias de inclusión e interculturalidad en la escuela.....	84
<b>Capítulo 3: Objetivos</b> .....	<b>87</b>
3. Objetivos .....	88
3.1 Objetivo General .....	88
3.2 Objetivos Específicos .....	88
<b>Capítulo 4: Método</b> .....	<b>89</b>
4. Método .....	90
4.1 Tipo de estudio.....	90
4.2. Diseño .....	90
4.3 Población y muestra .....	91
4.4 Unidad de análisis y de observación .....	95
4.5 Fuentes .....	95
4.6 Técnicas.....	95
4.6.1 Survey social o encuesta.....	95
4.6.2 Documentación.....	96
4.6.3 La entrevista.....	96

4.6.4 Cartografía social.....	96
4.7 Instrumentos.....	97
4.7.1 Índice de Inclusión.....	97
4.7.2 Matriz.....	98
4.7.3 Guion de preguntas.....	98
4.7.4 Mapas parlantes.....	99
4.8 Plan de análisis.....	100
4.8.1 Análisis cuantitativo.....	100
4.8.2 Análisis documental.....	100
4.8.3 Análisis de contenido.....	100
4.8.4 Análisis socioespacial.....	102
4.9 Triangulación de los datos CUALcuan.....	102
4.10 Consideraciones éticas.....	102
<b>Capítulo 5: Resultados.....</b>	<b>105</b>
5. Resultados de investigación.....	106
5.1 Resultados descripción políticas educativas.....	106
5.1.1 Dimensión de inclusión.....	111
a) Organismos internacionales.....	111
b) Política educativa de Chile.....	113
c) Política educativa de Quebec-Canadá.....	114
5.1.2 Dimensión de acceso.....	123
a) Organismos internacionales.....	123
b) Política educativa de Chile.....	124
c) Política educativa de Quebec-Canadá.....	126
5.1.3 Dimensión de participación.....	135
a) Organismos internacionales.....	135
b) Política educativa de Chile.....	137
c) Política educativa de Quebec-Canadá.....	140
5.1.4 Dimensión financiamiento.....	148
a) Organismos internacionales.....	148
b) Política educativa de Chile.....	149
c) Política educativa de Quebec-Canadá.....	153
5.1.5 Dimensión identificación de barreras para el aprendizaje.....	157
a) Organismos internacionales.....	157
b) Política educativa de Chile.....	160
c) Política educativa de Quebec-Canadá.....	166
5.2 Resultados entrevistas semiestructuradas y mapas parlantes (audio).....	175
5.2.1 Categoría identificación de barreras para el aprendizaje.....	179
a) Necesidades Educativas Especiales (N.E.E).....	179
b) Tipos de nacionalidad de origen.....	184
5.2.2 Categoría percepciones en torno al género y sexo del estudiantado.....	192
a) Distinciones de sexo y género hacia los estudiantes.....	192
b) Distinciones de sexo, género y origen nacional o migrante.....	194
5.2.3 Categoría iniciativas para acoger al estudiantado migrante.....	196
a) Iniciativas desde el estudiantado.....	196
b) Iniciativas desde los docentes.....	200
c) Iniciativas desde el establecimiento educativo y niveles superiores del sistema educativo.....	203
5.2.4 Categoría percepciones en torno al Ministerio de Educación.....	213

a) Conocimiento de políticas educativas con foco en la inclusión de los estudiantes migrantes. ....	213
5.2.5 Categoría percepciones en torno a la inclusión. ....	217
a) Percepción de ser un centro escolar inclusivo. ....	217
b) Valoración de la igualdad por sobre las diferencias de nacionalidad.....	221
c) Percepción de ausencia de problemas de convivencia escolar. ....	222
5.2.6 Categoría percepciones en torno a la exclusión. ....	224
a) Prejuicio e incipiente reconocimiento de situaciones de exclusión .....	224
b) Reconocimiento de casos de discriminación.....	228
5.3 Resultados mapas parlantes. Producto gráfico.....	235
5.3.1 Mapas parlantes Liceo Juan Gregorio Las Heras, Concepción-Chile. ....	236
a) Elaboración de mapa parlante de base.....	236
b) Mapa parlante 6° A. ....	239
c) Mapa parlante 6° B. ....	243
d) Mapa parlante 7° A. ....	246
e) Mapa parlante 7° B. ....	252
f) Mapa parlante 8° A. ....	260
g) Mapa parlante 8° B. ....	266
5.3.2 Mapas Parlantes de L'école Vanier, Quebec-Canadá. ....	271
a) Elaboración de mapa parlante de base.....	271
a) Mapa parlante Grupo N° 1 Secondaire II. ....	274
b) Mapa parlante Grupo N° 2 Secondaire II. ....	280
5.4 Resultados Índice de Inclusión .....	288
5.4.1 Resultados por cada dimensión (cultura, políticas y prácticas inclusivas).295	
a) Dimensión cultura inclusiva.....	295
b) Dimensión políticas inclusivas. ....	301
c) Dimensión prácticas inclusivas.....	308
5.4.2 Síntesis de resultados de dimensiones por grupo.....	315
a) Síntesis de los resultados de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas para el grupo de estudiantes. ....	315
b) Síntesis de los resultados de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas para el grupo de apoderados.....	317
c) Síntesis de los resultados de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas para el grupo de funcionarios.....	318
5.4.3 Comparación de medias entre grupos según género .....	321
a) Independencia .....	321
b) Normalidad .....	321
c) Igualdad de varianza (homocedasticidad) .....	325
5.4.4 Análisis exploratorio de grupos según género y origen.....	331

<b>Capítulo 6: Discusión .....</b>	<b>336</b>
6. Discusión e integración de los resultados.....	337
6.1 Políticas educativas de Chile y percepciones del proceso de inclusión y exclusión en la comunidad educativa .....	337
6.2 Políticas educativas de Quebec-Canadá y percepciones del proceso de inclusión y exclusión en la comunidad educativa .....	343
<b>Conclusiones .....</b>	<b>348</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>349</b>

<b>Anexos .....</b>	<b>368</b>
Anexo N° 1: asentimiento informado para estudiantes .....	368
Anexo N° 2: consentimiento informado para estudiantes.....	369
Anexo N° 3: consentimiento informado para funcionarios del establecimiento educativo.....	371
Anexo N° 4: consentimiento informado para apoderados .....	373
Anexo N° 5: cuestionario auto administrado para estudiantes.....	375
Anexo N° 6: cuestionario auto administrado para funcionarios del establecimiento educativo.....	379
Anexo N° 7: cuestionario auto administrado para apoderados .....	382
Anexo N° 8: Índice de Inclusión original de Booth y Ainscow (2011) .....	386
Parte I: Cuestionario auto administrado para los funcionarios del establecimiento educativo.....	386
Anexo N° 9: Índice de Inclusión original de Booth y Ainscow (2011) .....	388
Parte II: Cuestionario auto administrado para estudiantes y apoderados .....	389
Anexo N° 10: guion orientativo entrevista funcionarios del establecimiento educativo.....	391
Anexo N° 11: ficha de control de calidad para entrevistas .....	393
Anexo N° 12: ficha de control de calidad mapas parlantes .....	394
Anexo N° 13: certificado de aprobación Comité de ética Universidad de Laval, Quebec-Canadá .....	395
Anexo N° 14: autorización de la Commission Scolaire de la Capitale para realizar la investigación en L'école Vanier, Quebec-Canadá.....	397
Anexo N° 15: formulaire d'assentiment éclairé pour les élèves .....	398
Anexo N° 16: formulaire de consentement éclairé pour les élèves .....	400
Anexo N° 17: formulaire d'assentiment éclairé pour les fonctionnaires de l'école ..	404
Anexo N° 18: plan d'entrevue pour les fonctionnaires de l'école.....	408
Anexo N° 19: matriz extraída del documento Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, pp. 39-42) .....	409

Anexo N° 20: matriz extraída del documento Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, pp. 23-26) ..... 413

Anexo N° 21: matriz extraída del documento Legislación y políticas de educación inclusiva (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, pp. 11-13) ..... 416

Anexo N° 22: matriz extraída del documento Planificación, monitoreo y evaluación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014g, pp. 16-17)..... 419



## Índice de tablas

Tabla 1	Principios de acción, dimensiones y orientaciones de la Política de integración escolar y educación intercultural.....	53
Tabla 2	Valores, objetivos y metas de la Política de éxito escolar.....	54
Tabla 3	Ejes, desafíos y orientaciones de la Política de éxito escolar.....	55
Tabla 4	Población y muestra.....	93
Tabla 5	Síntesis diseño metodológico.....	104
Tabla 6	Documentos de Estándares internacionales revisados para descripción de las Políticas educativas	107
Tabla 7	Documentos de la UNESCO y UNICEF con matrices, seleccionados para descripción de las Políticas educativas.....	108
Tabla 8	Corpus de políticas educativas relativas a la inclusión de Chile.....	109
Tabla 9	Corpus de políticas educativas relativas a la inclusión de Quebec-Canadá.....	110
Tabla 10	Modelos de financiamiento educación inclusiva.....	149
Tabla 11	Subvenciones sistema educativo Quebec-Canadá.....	156
Tabla 12	Barreras para el aprendizaje Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.....	165
Tabla 13	Necesidades prioritarias y secundarias Política de integración escolar y educación intercultural.....	171
Tabla 14	Criterios de inclusión perfiles.....	175
Tabla 15	Técnica y perfiles.....	177
Tabla 16	Codificación para el resguardo de la información.....	178
Tabla 17	Categorías y subcategorías.....	179
Tabla 18	Grupos de estudiantes por cada mapa parlante	235
Tabla 19	Síntesis dimensiones, secciones y cantidad de preguntas del Índice.....	288
Tabla 20	Características de los estudiantes.....	290
Tabla 21	Características de los apoderados.....	291

Tabla 22	Características de los funcionarios.....	292
Tabla 23	Resumen características de toda la muestra.....	293
Tabla 24	Tipo de cuestionario, secciones y preguntas para la dimensión cultura inclusiva.....	295
Tabla 25	Tipo de cuestionario, secciones y preguntas para la dimensión políticas inclusivas.....	302
Tabla 26	Tipo de cuestionario, secciones y preguntas para la dimensión prácticas inclusivas.....	309



## Índice de figuras

Figura 1	Diseño Anidado Concurrente de varios Niveles.....	91
Figura 2	Entrada principal Liceo Juan Gregorio Las Heras.....	237
Figura 3	Patio interior principal Liceo Juan Gregorio Las Heras (1).....	237
Figura 4	Patio interior principal Liceo Juan Gregorio Las Heras (2).....	238
Figura 5	Pasillo interior Liceo Juan Gregorio Las Heras.....	238
Figura 6	Entrada principal l'école Vanier (1).....	272
Figura 7	Entrada principal l'école Vanier (2).....	272
Figura 8	Casilleros y pasillo l'école Vanier.....	273
Figura 9	Pasillo l'école Vanier .....	273
Figura 10	Respuestas de los estudiantes por descriptores de cultura inclusiva.....	296
Figura 11	Respuestas de los apoderados por descriptores de cultura inclusiva.....	298
Figura 12	Respuestas de los funcionarios por descriptores de cultura inclusiva.....	300
Figura 13	Respuestas de los estudiantes por descriptores de políticas inclusivas.....	303
Figura 14	Respuestas de los apoderados por descriptores de políticas inclusiva.....	305
Figura 15	Respuestas de los funcionarios por descriptores de políticas inclusivas.....	307
Figura 16	Respuestas de los estudiantes por descriptores de prácticas inclusiva.....	310
Figura 17	Respuestas de los apoderados por descriptores de prácticas inclusivas.....	312
Figura 18	Respuestas de los funcionarios por descriptores de prácticas inclusivas.....	314

Figura 19	Porcentaje total cantidad de respuestas, de estudiantes por descriptores de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas.....	316
Figura 20	Porcentaje total de respuestas de los apoderados por descriptores de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas.....	317
Figura 21	Porcentaje total de respuestas de los funcionarios por descriptores de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas.....	319
Figura 22	Boxplot varianza grupo de estudiante según género por dimensiones del Índice.....	326
Figura 23	Boxplot varianza grupo de apoderados según género por dimensiones del Índice.....	328
Figura 24	Boxplot varianza grupo de funcionarios según género por dimensiones del Índice.....	330
Figura 25	Boxplot grupo de estudiantes según género y origen por dimensiones del Índice.....	332
Figura 26	Boxplot grupo de apoderados según género y origen por dimensiones del Índice.....	334





## **Nota aclaratoria**

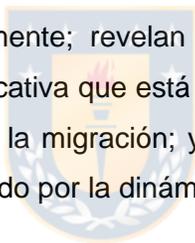
En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que todavía no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras fórmulas similares que producen una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura. Cabe que señalar para el caso de las citas, si se respetará la diferenciación de género original de los textos.

## Resumen

La educación inclusiva es un proceso que contribuye a eliminar las barreras de las escuelas y de las políticas educativas, que impiden atender a todos los niños, niñas y adolescentes, de manera universal y equitativa; con el propósito de brindarles un aprendizaje de calidad y acabar con la exclusión.

Por medio de Diseño Anidado Concurrente de varios Niveles (DIACNIV), esta investigación aborda tres objetivos: describir las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá relacionadas con la migración e inclusión escolar; identificar las percepciones en torno al proceso de inclusión y exclusión que tiene la comunidad educativa de establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá; y conocer el desarrollo de la educación inclusiva en los establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá, considerando la cultura, políticas y prácticas.

En términos generales, los hallazgos dan cuenta de distintos grados de comprensión y profundidad con que la educación inclusiva es abordada en las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá respectivamente; revelan una percepción del proceso de inclusión y exclusión de la comunidad educativa que está mediada por las creencias y supuestos de los participantes del estudio sobre la migración; y evidencia que el desarrollo de la educación inclusiva está fuertemente influido por la dinámica de género.



## **Abstract**

Inclusive education is a process that contributes to eliminating the barriers of schools and educational policies, which prevent serving all children and adolescents, in a universal and equitable manner; with the purpose of providing them with quality learning and ending exclusion.

Through the Concurrent Nested Design of several Levels (DIACNIV), this research addresses three objectives: to describe the educational policies of Chile and Quebec-Canada related to migration and inclusion; identify the perceptions around the process of inclusion and exclusion that the educational community has of public establishments in Concepción-Chile and Quebec-Canada; and to know the development of inclusive education in public schools in Concepción-Chile and Quebec-Canada, considering culture, policies and practices.

In general terms, the findings reveal different degrees of understanding and depth with inclusive education is approached in the educational policies of Chile and Quebec-Canada respectively; reveal a perception of the process of inclusion and exclusion of the educational community that is mediated by the beliefs and assumptions of the study participants about migration; and it shows that the development of inclusive education is strongly influenced by gender dynamics.



## Introducción

La migración es un fenómeno que ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de la historia. Los procesos de internacionalización de los mercados y globalización que se han desarrollado en las últimas décadas, han jugado un papel importante en la estructuración de los recientes y activos flujos migratorios que se han hecho presente en países como el nuestro. Si bien el porcentaje de migrantes en Chile corresponde al 5% de la población nacional, versus el promedio de 10% que poseen los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (Ministerio de Educación, 2018b), las estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) indican que el aumento de personas extranjeras en nuestro país ha sido exponencial, llegando a contar al día de hoy, con aproximadamente un millón de personas.

Sin embargo, la migración no es un hecho a analizar exclusivamente desde la demografía, sino que también es un fenómeno que debe examinarse desde otras perspectivas. Por ejemplo, desde el ámbito laboral, es importante considerar la flexibilización de las condiciones laborales de los trabajadores migrantes, quienes al contar con un menor manejo de las leyes e instituciones que regulan las relaciones de trabajo en el país, suelen acceder a empleos precarios (Stefoni, Leiva, & Bonhomme, 2017).

Sumado a lo anterior, en el plano normativo, se observan en diversas tensiones entre el enfoque de Derechos Humanos (DD.HH.), lo estipulado en la Constitución de 1980 y todo el marco normativo en la materia que brota desde la Carta Fundamental, principalmente en el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N° 1.094 de 1975 (Rojas, Amode, & Vásquez, 2017).

Si bien, Chile ratificó en el año 2005 la Convención de Derechos de los Trabajadores Migrantes y sus Familias, estas disposiciones aún no están implementadas a plenitud.

La carencia de políticas migratorias con un enfoque en DD.HH. que por muchas décadas ha afectado al país, se refleja fuertemente en el área de la educación (Fernández R., 2012). Las investigaciones nacionales evidencian diversos casos de exclusión del cual niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) migrantes son víctimas y que pasan por prácticas discriminatorias invisibilizadas por la institucionalidad educativa (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2010). Al respecto la socióloga Tijoux (2014) da cuenta de que la categoría social de migrante se ha transformado en un estigma, razón que justifica y ampara múltiples

formas de discriminación y racismo atravesadas por las condiciones de género, clase social y lugar de origen.

Buscando generar un aporte a las políticas educativas, la presente investigación emplea una metodología mixta con el propósito de conocer cómo es el proceso de inclusión y exclusión de NNA migrantes de Chile y de Canadá, por medio de lo declarado en las políticas educativas de ambos países y las percepciones que los propios sujetos tienen sobre este proceso.

Con la convicción que la educación inclusiva es clave en la promoción del derecho a la educación y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014a), deseamos que estas líneas sirvan de motivación para perseverar en este camino.



## Capítulo 1: Planteamiento del Problema



## 1. Planteamiento del problema

De acuerdo con el último informe de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2019), el número estimado de migrantes internacionales registrado para el año 2019 fue de 272 millones de personas, una cifra equivalente al 3,5% de la población mundial. Esto es casi 100 millones más que en 1990, cuando esta población correspondía a 153 millones, y más de tres veces la cantidad de personas migrantes en el año 1970, que correspondía sólo a 84 millones.

Chile no es la excepción a la regla. El crecimiento económico sostenido de tasas superiores al 5% en las últimas décadas, generó las condiciones para que nuestro país se convirtiera en un punto de destino de migrantes (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018). A diferencia de la migración selectiva impulsada por el Estado en el proceso de conformación nacional, que buscaba traer al país el elemento blanco europeo (Subercasseaux, 2007), esta vez se trata de un flujo migratorio proveniente del mismo continente y con una motivación principalmente laboral. Ya no se trata más de la migración norte-sur propia del siglo XIX, sino que de un flujo sur-sur (Elizalde, Thayer, & Córdova, 2013).

Analizando la información publicada por el Instituto Nacional de Estadísticas (2003), entre el censo de 1992 y el de 2002, se puede observar que la tasa de migrantes creció un 75%; mientras que entre los años 2002 y 2012 lo hizo en un 160% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013). Empleando el término de aldea global que McLuhan (1962) propone para aludir a los vertiginosos cambios que el mundo interconectado de hoy vive, se observa que si el Censo de 2012 indicaba la existencia de 254.386 personas migrantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013), los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración (2020), indican que la población migrante ya sobrepasa el millón de personas. Para ser exactos se trata de 1.492.522 personas, de las cuales el 17,8% posee entre 25 y 29 años, siendo 763.776 hombres y 728.746 mujeres. En cuanto a sus países de origen, la mayor parte proviene de Venezuela (30,5%), luego de Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%).

En Chile, a pesar de la data histórica de la migración, no existe a la fecha una política pública integral que aborde la situación de las personas migrantes que residen en el país. Por el contrario, existe una profusión de decretos, reglamentos y acuerdos sectoriales e intersectoriales que intentan dar respuestas con mayor o menor éxito a las múltiples problemáticas que afectan a este grupo de personas en áreas tales como educación, vivienda, salud, trabajo, previsión social, entre otras.

Si bien, se han logrado importantes avances en los últimos años en torno al acceso de estos derechos sociales, aún se encuentra pendiente una reforma legislativa y el desarrollo de una política pública con un enfoque de derechos que se adecúe a las necesidades de las personas migrantes tanto a nivel nacional como local, recogiendo la importancia de la diversidad y particularidad de cada territorio (Ziccardi, 1999; Giménez, 2017) .

Una realidad diferente a la chilena es la que se vive en Canadá, un país con una trayectoria más larga en la acogida de migrantes y refugiados provenientes de todo el mundo. Como señaló el Ministro de la Inmigración, los Refugiados y la Ciudadanía, Ahmed Hussen en el informe migratorio del año 2017 “nuestro país ha sido edificado por las numerosas contribuciones culturales y económicas de los migrantes y de nuestros pueblos autóctonos” (Ministère de l’Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté, 2017, p. 6).

A nivel de la estructura administrativa del país, el principal organismo responsable es el Departamento Federal Canadiense de Immigration, Refugees and Citizenship Canada (IRCC, en sus siglas en inglés) [Inmigración, Refugiados y Ciudadanía Canadiense], el cual facilita la llegada de migrantes, proporciona protección a los refugiados y ofrece diversos servicios de ayuda y acogida a los recién llegados. Además, el IRCC, es quien otorga la ciudadanía, expide documentos como el pasaporte, promueve el multiculturalismo y elabora un plan con proyecciones en la cantidad de migrantes a recibir en el país.

De acuerdo con datos de IRCC (2020), en el 2019 Canadá acogió a 5.774.342 millones de residentes temporales, otorgó 404.369 permisos de trabajo temporal, concedió más de 341.000 permisos de residencia permanente y recibió a 30.087 personas refugiadas. En cuanto a este último grupo, en el Foro Mundial de Refugiados, celebrado en diciembre de 2019, este país comprometió 50,4 millones de dólares a la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) para responder a las necesidades de los refugiados. De este modo, Canadá mantiene un liderazgo mundial en protección internacional reasentando al mayor número de refugiados en todo el mundo, por segundo año consecutivo.

Las personas que migran a Canadá provienen de muchos países de origen y poseen una amplia variedad de antecedentes culturales y religiosos. Según el IRCC (2020), el top 10 de países de procedencia de los migrantes son: India, República Popular de China, Filipinas, Nigeria, Pakistán, Estados Unidos de Norteamérica, Siria, Eritrea, República de Corea e Irán.

Una de las perspectivas con que la legislación canadiense comprende la migración, se relaciona con una oportunidad de sostenibilidad de su población, cuya tasa de natalidad va en constante retroceso. Entre 2017 y 2018, la migración neta representó el 80% del aumento

de la población canadiense (Statistics Canada, 2019), motivo por el cual se espera que en un futuro próximo el crecimiento de la población dependa exclusivamente de la migración (El-Assal & Fields, 2018).

Sin embargo, la migración no es solamente un componente importante para el futuro demográfico de Canadá, sino que también es una parte fundamental de su desarrollo económico. Profundizando específicamente en los estudiantes internacionales, de entre los países de la OCDE, al año 2017 Canadá se posicionaba en el 7º lugar (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2020); registrándose un aporte económico de aproximadamente \$21.6 billones de dólares por conceptos de matrículas, arancel y otros gastos (Global Affairs Canada, 2019).

Durante el 2019, un total de 827.586 estudiantes internacionales obtuvieron permisos de estudio válidos en Canadá. De estos, 402.427 fueron nuevos permisos de estudio emitidos, lo que corresponde a un aumento del 15% desde el 2018. Además, se otorgaron 11.566 permisos de estudio con residencia permanente.

En cuanto a la migración laboral, el IRCC (2020), señala que 1 de cada 4 trabajadores, es decir el 26% del total de trabajadores de Canadá, son migrantes y que la tasa de participación en el mercado de trabajo de los migrantes muy recientes fue de un 71% y de los migrantes recientes fue del 76% durante el año 2019. La migración muy reciente hace referencia a los migrantes que llevan un tiempo de permanencia en el país inferior a 5 años, mientras que la migración reciente alude a aquellos migrantes que llevan desde 5 a 10 años viviendo en el país.

Los programas de migración laboral temporal de Canadá ayudan a las empresas canadienses a atraer a personas con el talento que necesitan para tener éxito en el mercado global. En particular, la Estrategia Global de Competencias apoya a las empresas canadienses ofreciendo una forma rápida y fiable de atraer a personas altamente calificadas.

En 2019, por medio del Programa de Trabajadores Extranjeros Temporales 98.310 personas recibieron permisos de trabajo y 306.797 personas recibieron un permiso de trabajo bajo el Programa de Movilidad Internacional. Esto representa un aumento de casi 70.000 nuevos permisos a partir de 2018 (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2020).

Para el caso de migrantes con residencia permanente, debemos considerar que este grupo está integrado por situaciones de trabajo, reunificación familiar, migración humanitaria, refugiados, personas protegidas y solicitantes de asilo. El IRCC (2020) señala que a lo largo

del 2019, se registró el mayor número de admisiones de residentes permanentes en la historia reciente de Canadá, con 341.180 admisiones, lo que es un 6,3% más alto que en 2018.

Continuando con la información del reporte del IRCC (2020), los trabajadores con residencia permanente conformaron el 58% de las admisiones dentro de esta categoría durante el 2019, alcanzando una cifra de 196.658. Las admisiones de reunificación familiar fueron de 91.311; las admisiones por migración humanitaria fueron de 4.681; y el total de admisiones de refugiados, personas protegidas y solicitantes de asilo fue de 48.530 personas.

Cabe también señalar que el IRCC entrega apoyo y servicios para los refugiados reasentados en Canadá, el cual consiste en tres etapas. La primera es antes de la partida aérea, el que incluye orientación sobre el sistema canadiense y sus programas, además de cobertura para ciertos servicios de asistencia médica. La segunda corresponde a cobertura temporal de atención de la salud para todos los refugiados reasentados en el Canadá. Y la tercera hace referencia a ayuda en los ingresos; apoyo en servicios inmediatos y esenciales a la llegada como lo es la vivienda; y servicios de enseñanza del idioma.

Otro aspecto interesante de la política migratoria de Canadá como país, es que promueve el multiculturalismo de la lengua, fortaleciendo que el francés, una de sus lenguas oficiales junto con el inglés, no sea de habla exclusiva en la provincia de Quebec, sino que se hable en todo el país. Para esto el IRCC, creó la Estrategia de Inmigración de la Francofonía, la cual hace referencia a recibir migrantes cuya lengua materna sea el francés, en provincias angloparlantes. La estrategia fue anunciada en marzo de 2021 y pretende alcanzar para el 2023 que, un 4,4% del total de migrantes de habla francesa se establezca en otras provincias que no sean Quebec.

Para lograr cumplimiento a la estrategia anteriormente mencionada, el IRCC puso en marcha nuevos servicios de capacitación en idiomas oficiales, para los recién llegados de habla francesa que se instalarán en comunidades francófonas fuera de Quebec. Siete organizaciones fueron seleccionadas para recibir hasta \$7.6 millones en 4 años, con el propósito de brindar cursos de idiomas a los recién llegados (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2020).

Si bien Canadá se considera ser un país de acogida y que cuya fortaleza reside en su diversidad, el gobierno busca el equilibrio entre su apretura y la seguridad. Este equilibrio es esencial para el éxito futuro de sus políticas migratorias en materia económica y social, y también para cumplir las obligaciones humanitarias que el Estado ha suscrito internacional y

nacionalmente, por medio de la Ley de inmigración y protección de los refugiados (IRPA), del año 2002.

Por otro lado, Chile no ha modificado la principal normativa que regula los procesos de ingreso y egreso, materia comprendida en el DFL N° 1.094 dictado en el año 1975<sup>1</sup>, dos años después del golpe militar que quebró el orden institucional del país. Al igual que la mayoría de las normas sobre extranjería que se dictaron en aquella época, el DFL N° 1.094 carece de un enfoque basado en derechos, y por el contrario, se centra en la Doctrina de Seguridad Nacional, colocando al extranjero dentro de una categoría de sospechoso y de enemigo, con la justificación de prevenir la entrada de personas contrarias a la ideología que en esos años se impuso en el país (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018). Junto a lo anterior, dicho decreto dota al Ministerio del Interior y de Seguridad Pública de un amplio poder y de facultades arbitrarias. Algunas evidencias de lo anterior son la exigencia hacia los “nacionales dominicanos que vienen a Chile como turistas de una visa especial que debe tramitarse en el consulado chileno en Santo Domingo” (Servicio Jesuita a Migrantes, 2016a, p. 26), y la exigencia de funcionarios de la Policía de Investigaciones (PDI) hacia migrantes haitianos de una carta de invitación y la acreditación de una suma de 1000USD para ingresar al país (Rojas, Amode, & Vásquez, 2017). Ninguna de ambas medidas están estipuladas en la ley, ni en otros decretos o normas vigentes.

La falta de regulación del poder y facultades que el DFL N°1.094 concede al Ministerio del Interior y sus organismos dependientes, ejemplificadas en el párrafo precedente, tienden a favorecer la irregularidad de la migración, llegando inclusive estos antecedentes a ser parte de la serie de factores que pueden desencadenar en graves vulneraciones a los DD.HH. como lo es el tráfico ilícito de personas (Araya & Retuertí, 2012).

Claramente la necesidad de diseñar una política migratoria es una demanda que debe efectuarse considerando los múltiples nudos críticos que atraviesan a esta realidad, tales como: el contexto socio histórico en el cual se legisló el actual DFL N° 1.094; los Tratados Internacionales que en materia de DD.HH. el Estado de Chile ha ratificado y que tiene el deber de cumplir como Estado Parte; las limitaciones y obstaculizaciones que presenta la actual normativa en el acceso y ejercicio de los derechos de los sujetos migrantes; las múltiples razones por las cuales las personas toman la decisión de migrar: mejores oportunidades

---

<sup>1</sup> La presente investigación fue realizada antes de la Ley N° 21.325 de Migración y extranjería, publicada el 21 de abril 2021.

laborales, búsqueda de una mayor libertad de expresión, escapar de situaciones de persecución por motivos bélicos, religiosos, políticos, entre otros (Stefoni, 2008a).

De ahí que, sean cuales sean las causas de la migración y la situación migratoria de las personas, es fundamental que la ley considere a los migrantes como sujetos de derecho (Antriyao & Jara, 2017), protección que también incluye a niños, niñas y adolescentes.

En cuanto al número de NNA migrantes residentes en el país, Chile no posee un registro oficial, por lo que sólo superficialmente podemos comprender el tipo de migración infantil y adolescente que existe. Este vacío es un fuerte obstáculo que impide generar políticas, programas y sobre todo un sistema de protección adecuado para esta población en particular (Fernández R. , 2012).

A esta precaria situación debemos agregar que la migración infantil, como tema de investigación, es un área sumamente reciente. Por lo general, los focos de estudio al respecto se han direccionado preferentemente en la inserción laboral y situaciones de discriminación por género, raza, etnia y clase social. Aun así, es importante rescatar los pioneros estudios del Colectivo Sin Fronteras (2004) y Pavez (2010), sobre derechos de niños migrantes; de Stefoni, Acosta, Gaymer y Casa-Cordero (2010) y Donoso, Mardones y Contreras (2009) respecto a niños y niñas, derechos y educación, y los estudios de Tijoux, Tarazona, Madriaga y Reyes (2011) sobre discriminación y prejuicios.

El informe desarrollado por el Observatorio de niñez y adolescencia (2016), indica que el 0,9% de la población menor de 18 años a nivel nacional tiene otra nacionalidad, siendo las más prevalentes la: boliviana (25,9%), peruana (21,5%), colombiana (17,1%), ecuatoriana (6,4%), argentina (5,6%), venezolana (3,3%). En relación al sexo, el 53% son niños y un 47% niñas. La mayoría de los NNA migrantes tiene entre 6 y 12 años (43%), seguido del grupo de entre 13 y 17 años con 34% y finalmente aquellos de entre 0 a 5 años (23%). En cuanto a su ubicación, del total de NNA migrantes en el territorio nacional un 67% se encuentra en la Región Metropolitana, siendo los de nacionalidad peruana quienes destacan por su mayor presencia en dicha región (27%).

En virtud de lo anteriormente expuesto, lo primero que se debe tener en cuenta al hablar de infancia migrante es la doble invisibilización que reciben primeramente por el hecho de ser niños y además por ser migrantes, lo que restringe aún más el ejercicio de sus derechos (Fernández R. , 2012). Esta dificultad responde a una tensión sociohistórica de no considerar a NNA como válidos y confiables en sí mismos, ya sea por su condición de menores de edad o por no ser estimados como sujetos completos, sino que en proceso de transición (Rausky,

2010). En este aspecto, la Convención de los Derechos del Niño (CDN) es el primer precedente a nivel mundial contrario a la visión pasiva sobre la infancia, promoviendo y valorando su rol activo, agencial y sobre todo reconociéndolos universalmente como sujetos de derecho (Cosaro, 2005).

Los derechos estipulados en la CDN, ratificada por el Estado de Chile en 1990, no son exclusivos de los niños nacionales del Estado Parte, sino que, por el contrario, son aplicables a todos los niños gracias al principio de universalidad, de modo que incluye a los niños y niñas solicitantes de asilo, refugiados, migrantes y víctimas de trata de personas o tráfico ilícito de migrantes.

Sin embargo, a pesar del carácter universal de los derechos humanos, existen imperativos hipotéticos, no categóricos, que restringen de manera importante el pleno goce de los derechos, de forma particular a ciertos grupos como lo son mujeres, ancianos y la infancia, quedando estos sujetos expuestos a diferentes grados de vulnerabilidades (XIV Cumbre Judicial Iberoamericana, 2014), las cuales se profundizan cuando se cruzan categorías como ser niño y migrante a la vez.

En este contexto, muchas de las potencialidades y beneficios de la migración pueden verse opacadas por el trato que NNA reciben durante el proceso, especialmente en el caso de aquellos que están indocumentados y en una situación migratoria irregular, quedando expuestos a sufrir vulneraciones tales como la privación arbitraria de libertad y la limitación e impedimento en el acceso a la educación y a la salud.

Esta vulnerabilidad es extrema en los casos de NNA no acompañados o separados de sus padres/cuidadores, quienes muchas veces están expuestos a ser víctimas de la venta de niños o de la trata de personas y además corren el riesgo de ser deportados sin que se les apliquen las medidas de protección a las que tienen derecho (Espejo & Balart, 2012, p. 13).

Focalizando esta situación en Chile, a pesar de la plena vigencia y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (Gobierno de Chile 1990), en la actualidad, NNA migrantes experimentan variadas dificultades en el ejercicio de sus derechos, como lo es la apátrida en el caso de los hijos de padres cuya situación migratoria es irregular. De entre las múltiples y negativas consecuencias que genera esta vulneración tenemos justamente la limitación y obstaculización en el acceso a la salud y educación, ya que al negárseles la nacionalidad no pueden obtener su Rol único Nacional (RUN). He ahí un motivo más que se añade a la urgencia de que Chile genere un marco regulatorio de la migración en concordancia con el principio de protección integral de los derechos de NNA (Espejo & Balart, 2012).

En lo respectivo al derecho a la educación, para el caso de NNA migrantes, refugiados, víctimas de trata y otros niños no nacionales, este se encuentra limitado principalmente por su condición socioeconómica, la cual ha posicionado históricamente a los grupos de migrantes dentro de los sectores pobres de la estructura social chilena. Al respecto Stefoni (2008b) afirma que:

En los sectores más pobres la nacionalidad opera como una categoría de estigmatización que profundiza la discriminación de estos grupos, estableciendo una diferencia al interior de una población que ya es socialmente excluida. Es decir, la construcción de la nacionalidad permite discriminar aún más dentro de un grupo ya discriminado en la sociedad chilena. (p.102)

De acuerdo con el informe emitido por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la Organización Internacional para las Migraciones y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012); se establece que la educación tiene por propósito asistir a los niños en el desarrollo de sus talentos personales, y sus capacidades físicas y mentales hasta la plenitud de sus posibilidades, desarrollar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, enseñar el respeto a sus padres, y a su propia identidad cultural y para con civilizaciones distintas a la suya, preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, en espíritu de comprensión, paz, tolerancia, equidad de género, amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.

Para lograr este objetivo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), sostienen la importancia de tres elementos que integran el derecho a la educación: el derecho a acceder y permanecer en la escuela; el derecho a aprender, o derecho a una educación de calidad; y el derecho de no discriminación y buen trato

En lo que respecta al derecho al acceso y permanencia, es necesario profundizar en la idea planteada por Stefoni (2008b), ya que en el caso de las familias migrantes en situación de pobreza, la falta de recursos e información limita en cierto grado la búsqueda y posibilidad de elección del establecimiento educacional (Contreras, Cortés, & Fabio, 2012). Este hecho podría estar relacionado con el comportamiento de la matrícula en la educación municipal, la que se distingue del resto de los establecimientos por ser gratuita.

En esta línea, las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2018a), muestran que el 57,5% de los estudiantes extranjeros asiste a establecimientos municipales, mientras que un 33,1% lo hace en particulares

subvencionados, un 7,9% en particulares pagados, y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD). De este modo, la tasa de estudiantes extranjeros en establecimientos municipales corresponde a 11.340 estudiantes, es decir, son el 4,4% del total, lo cual ha contribuido a la estabilización de la matrícula municipal (Diario UChile, 2019).

A pesar de la presencia de NNA migrantes en nuestro sistema de educación, en un principio la actual legislación migratoria generó obstáculos para su acceso, especialmente en el caso de quienes no contaban con RUN. Debido a eso, a inicios de 2016 el Ministerio de Educación (MINEDUC) generó una herramienta que permitía matricular a los NNA que no contaran con su RUN por medio de la asignación del número 100 millones o RUN provisorio, con el fin de permitirles su ingreso al sistema educativo. Esta medida, si bien disminuía las barreras de acceso, tenía una serie de falencias, por ejemplo:

- Que el establecimiento no recibiera aportes de la Ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP), para los estudiantes migrantes, quienes, para clasificar dentro de los criterios de selección del MINEDUC como alumnos prioritarios o preferentes, necesitaban contar con un RUN.
- Los estudiantes no podían acceder al apoyo escolar entregado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).
- Exclusión del Programa Me Conecto para Aprender, que entrega un computador portátil en 7° básico.
- No podían acceder a programas de apoyo pedagógico, tales como Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) y Programa de Integración Escolar (PIE).
- Multiplicidad de números asignados a un mismo estudiante si cambiaba de centro educativo, lo que impedía un seguimiento de su trayectoria a través del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), e impedía entregarles su certificado de estudios, Notas de Enseñanza Media (NEM) y Ranking.
- Dificultades de inscripción para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y por ende de ingresar a cualquier Institución de Educación Superior que tuviera como requisito la rendición de esta prueba.

Lo anterior motivó la campaña No Más RUN 100, liderada por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) y otras organizaciones de la sociedad civil, que denunciaban la discriminación de esta medida hacia NNA en razón de su país de origen. El resultado de las

campañas civiles fue el reemplazo de este mecanismo de acceso por el Identificador Provisorio Escolar (IPE) vigente desde enero de 2017. El IPE surge de un acto normativo interno del MINEDUC (Ordinarios N° 894 y N° 329) y es un identificador único que debe ser solicitado por los apoderados, madres o padres en las oficinas de atención ciudadana Ayuda MINEDUC. Una de sus características es que se mantiene el mismo número a lo largo de toda la trayectoria educacional, o hasta que se regularice la situación migratoria y el NNA pueda obtener su RUN. Además, mientras el estudiante tenga su IPE tanto el cómo el establecimiento podrán recibir beneficios estatales.

En lo que respecta al derecho a aprender o derecho a una educación de calidad, son múltiples las características del proceso educativo a considerar para evaluarlo como de calidad o no. Para efectos de precisión utilizaremos las consideradas en el estudio de Contreras, Cortés y Fabio (2012), a saber: la calidad como proceso de tránsito efectivo por el sistema escolar y la calidad como indicadores de resultados de aprendizajes en pruebas estandarizadas.

Al relacionar la calidad con el proceso de tránsito efectivo por el sistema escolar, la evidencia muestra que los problemas son mayores en las escuelas que concentran a los estudiantes más pobres, quienes suele acceder a la educación municipal. Aquí, a diferencia de los otros tipos de establecimientos educacionales, las tasas de repitencia y retiro son mayores, mientras que la tasa de aprobación es más descendida (Contreras, Cortés, & Fabio, 2012).

En cuanto al indicador de calidad de pruebas estandarizadas, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), es el principal instrumento de política educativa que registra y evalúa los resultados del sistema educativo, los cuales históricamente se relacionan con el nivel socioeconómico de las familias y el establecimiento escolar (Bellei, 2002). La mayor parte de los NNA migrantes asisten escuelas municipales cuyos desempeños SIMCE son bajos, donde es complejo asegurar para todos la posibilidad de desarrollo de aprendizajes adecuados, sabiendo que además esta situación se agudiza en el caso chileno en relación con los estudiantes migrantes (Hernández, 2016). De acuerdo con Contreras, Cortés y Fabio (2012):

En definitiva, los NNA migrantes en el sistema escolar chileno asisten a escuelas que sistemáticamente ofrecen menos oportunidades para un progreso escolar adecuado, debilitando la posibilidad de acceder a una experiencia educativa de calidad. (p. 235)

En cuanto al derecho de no discriminación y buen trato, la situación de los NNA migrantes en esta faceta es paradójica, ya que, por un lado los estudios de caso más detallados muestran formas recurrentes de discriminación hacia NNA migrantes, pero del otro lado los registros de denuncia no lo reflejan (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018). Probablemente, esta contradicción pueda explicarse por el miedo y desconocimiento de las familias migrantes a denunciar y además, porque a pesar de que entre el estudiantado chileno exista una valoración positiva contra la no discriminación, está no es una práctica concreta en la convivencia escolar diaria (Contreras, Cortés, & Fabio, 2012).

Teniendo en cuenta el amplio debate que existe en torno a los conceptos de inclusión y exclusión, preliminarmente podemos señalar que son palabras empleadas para designar realidades totalmente opuestas. Las investigaciones desarrolladas en este ámbito (Tijoux, 2013a; Suárez-Cabrera, 2015; Pavez, 2012) evidencian que la experiencia migratoria de NNA migrantes en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación de las cuales son víctimas, identificándose diversos factores asociados a estas situaciones, como el color de la piel, los rasgos fenotípicos, la personalidad y la nacionalidad.

La desigualdad y exclusión que tienen lugar en la sociedad suelen determinar los patrones de desigualdad y exclusión en el aula, reforzando esta última nuevamente la exclusión social de tal manera que se genera un círculo vicioso a lo largo del tiempo (Basso, 2010). Todos estos procesos que se reproducen en el contexto escolar, generan efectos perjudiciales para que NNA migrantes y también aquellos pertenecientes a otros grupos históricamente marginados, como nuestros pueblos originarios, la diversidad sexual y de género, entre otros, puedan lograr su plena inclusión, situación que claramente podría mitigarse de existir una clara política educativa con un enfoque inclusivo y que entregue orientaciones, bajadas curriculares y prácticas integrales en toda la comunidad educativa (Galaz & Poblete, 2017).

De ahí que reorientar los sistemas educativos actuales para combatir la exclusión constituya uno de los desafíos más urgentes para el mundo y en particular para América Latina según la UNESCO (2012).

Destacando la relevancia que tiene la infancia en el desarrollo futuro del Estado, esta investigación tiene por objetivo conocer el proceso de inclusión y exclusión social de niños, niñas y adolescentes migrantes de Chile y Canadá, a partir de sus propias vivencias, las de la comunidad escolar y lo señalado en la política educativa de ambos países.

## Capítulo 2: Marcos de Estudio



## 2. Marcos de Estudio

### 2.1 Marco Teórico

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010), las actuales corrientes de movilidad humana, sus raíces y las repercusiones en los países de origen, tránsito y destino, han convertido a la migración en un gran desafío para los estados, las sociedades y, especialmente, para los mismos migrantes. En el caso de nuestro país, el progresivo aumento de NNA migrantes, conlleva múltiples desafíos y tensiones, siendo uno de ellos los modos de incorporación a la sociedad y al sistema escolar (Stefoni, 2013). Para comprender cómo afecta la interseccionalidad de ser NNA y migrante, en el proceso de inclusión en la sociedad receptora y la escuela, esta investigación recogerá tres supuestos teóricos:

**2.1.1 Enfoque analítico.** Portes y Rumbaut (1990) demostraron empíricamente que la teoría asimilacionista, y el nivel educativo y de desempeño económico que componen el enfoque neoclásico, no conducirían necesariamente a que la población migrante logre igualdad en el acceso a oportunidades, derechos y recursos en virtud de su movilidad social; sino que muy por el contrario, la permanencia de los migrantes dentro de sus propias comunidades podría generar mayores oportunidades (Castillo, et al., 2016).

En el desarrollo de su investigación, Portes y Rumbaut (1990) reconocieron que habían tres modos de incorporación de las personas migrantes a las sociedades receptoras: un primer modo en que se reconoce una analogía entre los migrantes y la clase media local, un segundo modo donde la permanencia de los migrantes en posiciones laborales inferiores los incorpora a condiciones de pobreza y marginalidad social; y un tercero modo donde los migrantes logran acceder al bienestar económico sin adaptarse culturalmente.

A partir de este reconocimiento, los autores se preguntan sobre cuáles son los factores que inciden en que los migrantes se incorporen a la sociedad receptora en alguno de estos tres modos; interrogante que responden considerando utilizando el enfoque analítico, el cual pone énfasis en las condiciones sociales, políticas y culturales en que están insertos los migrantes, y cómo esta inserción afecta positiva o negativamente sus posibilidades de acceder en igualdad de condiciones al bienestar social.

La propuesta analítica consiste en un modelo basado en tres variables contextuales o situacionales que configuran el modo de inserción de los migrantes: la política gubernamental, la disposición de la sociedad receptora y la conformación social del propio colectivo.

En la variable de la política gubernamental o política del Estado receptor, se indica que esta puede oscilar entre receptiva, indiferente y hostil. Una política receptiva no cuenta con restricciones específicas para el ingreso legal al país y posee programas de asistencia para los recién llegados. Una política indiferente, implica la posibilidad de entrar legalmente al país receptor pero una ausencia de programas de asistencia. Y una política hostil supone una activa oposición tanto a la entrada como a la permanencia de personas migrantes en general.

La variable de disposición de la sociedad receptora está compuesta por dos binomios prejuiciosa/discriminatoria y desprejuiciada/neutral. El supuesto detrás es que los migrantes son recibidos de distinto modo según su origen nacional, su condición cultural, sus rasgos físicos, entre otros.

Finalmente, la variable de conformación social del propio colectivo hace referencia a distinguir entre comunidades migrantes fuertes o débiles según sea su posición socioeconómica, su nivel educativo y su magnitud cuantitativa.

**2.1.2 Enfoque transnacional.** Se distingue del enfoque analítico por presentar nuevas perspectivas de aproximación hacia la relación entre los migrante y la sociedad receptora. Desde este enfoque, la migración es comprendida como una dinámica en la cual el migrante forma parte de un espacio que simultáneamente es de procedencia y recepción (Castles & Miller, 1993); a diferencia de los otros enfoques donde se sostiene que a medida que los migrantes más fortalecen sus relaciones con la sociedad receptora, más débiles serán sus vínculos con su sociedad de procedencia.

Esta interconexión entre migrantes, recursos económicos, culturales, sociales y políticos de manera simultánea en diferentes lugares es lo que Glick, Basch y Blanc-Szanton (1992) y Smith y Guarnizo (1998), entre otros autores, han denominado campos sociales transnacionales. De este modo el enfoque transnacional busca abrir nuevas áreas de estudio dentro de las ciencias sociales, cuestionando los límites que definen los conceptos de nación, sociedad y prácticas culturales. Estos, desde un enfoque transnacionalista, deben ser reinterpretados más allá de las fronteras y del territorio, de manera tal que los migrantes dejen de considerarse individuos aislados, y sean comprendidos como sujetos de redes sociales organizadas transnacionalmente (Portes, Guarnizo, & Landolt, 1999).

Abandonando entonces el supuesto de que la migración corresponde a un asentamiento permanente de los migrantes en la sociedad receptora, el enfoque transnacional rompe con la idea de que la relación entre los migrantes y su sociedad de origen dejará de existir con el paso del tiempo. Gracias a este enfoque se avanza hacia nociones mucho más flexibles y dialogantes entre sí, tales como las migraciones temporales o periódicas, y el mantenimiento de lazos recíprocos y de larga data entre la sociedad de origen y de destino. Esto se expresa en evidencias tan concretas como concebir el país materno en torno a la representación del descanso o como proyección al momento de la jubilación. Dichas evidencias muestran, al menos preliminarmente, que el lugar de procedencia más que estar integrado en la trayectoria migratoria, es concebido como un espacio en que esta se detiene (Thayer, 2008).

**2.1.3 Expectativa de subordinación.** El tercer supuesto teórico que fundamenta esta investigación asume que las actitudes de aceptación y rechazo de la sociedad receptora hacia los migrantes estaría dada por la mantención o ruptura de la relación de dominación según sea la cercanía o la igualdad en su modo de incorporación, es decir, aquello que teme la sociedad receptora no es que sean diferentes, sino que lleguen a gozar de los mismos derechos, posición y privilegios que los habitantes del país de acogida. Esto implica, que la integración de los migrantes depende del grado en que cumplan la expectativa de subordinación que posee la población receptora respecto de ellos.

Cuando esa relación de dominación se ve amenazada o cuestionada por la cercanía social o espacial del migrante, la población reaccionaría activando mecanismos de rechazo que inclusive pueden llegar a actos de abierta violencia racista. De acuerdo con Abad (1993) “no es la diferencia sino la proximidad de una diferencia competitiva la que despierta los demonios de la inseguridad, la insolidaridad y el rechazo” (p. 53).

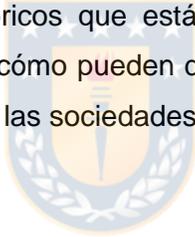
En oposición a lo anterior, la tendencia actual es aceptar al migrante bajo la categoría de trabajador, pero rechazarlo en cuanto a ciudadano (Abad, 1993). En efecto, a los migrantes que acceden al mercado de trabajo se les considera como sujetos que poseen cualidades particulares que lo favorecen y convierten en la persona adecuada para la realización de cierto tipo de labores Castillo et. al (2016). identifica entre estas cualidades el pertenecer a un país con menor nivel de desarrollo, ser reconocido como racial o étnicamente diferente, hablar un idioma distinto, provenir de un contexto social en crisis, entre otras. Estas características

convierten al migrante simultáneamente en un ser económicamente deseable, pero indeseable en términos políticos y sociales.

La dualidad entre la incorporación subordinada a la esfera del trabajo (Stefoni & Fernández, 2011) y la integración igualitaria en los servicios de salud, el sistema escolar, los espacios públicos, entre otros, son reflejo de una contradicción y tensión entre los intereses de la sociedad receptora, acostumbrada a ser la única usuaria de la infraestructura urbana y de servicios sociales, versus los intereses de los migrantes, quienes intrínsecamente demandan e interpelan un cambio y adaptación de toda la estructura de oferta de servicios y de derechos.

Es en la igualdad o en la amenaza de la relación de dominación, por tanto, que emerge la violencia y la discriminación manifiesta dirigida hacia las personas migrantes (Abad, 1993). La presencia igualitaria de los migrantes en la esfera territorial y social rompería la expectativa de subordinación con que la población receptora se aproxima a ellos y que condiciona su aceptación.

Los tres supuestos teóricos que están a la base de esta investigación permiten comprender la complejidad de cómo pueden darse los procesos migratorios y desde cuáles enfoques se pueden posicionar las sociedades receptoras.



## **2.2 Marco Referencial**

Los marcos legislativos ejercen un rol clave en el diseño e inspiración de las políticas de cada Estado. Es por eso que, sin perder de vista que uno de los objetivos de investigación es la descripción de la política educativa, este capítulo introduce en las normas legislativas en materia migratoria que poseen tanto Chile como Canadá, para luego aproximarnos a groso modo en el sistema educativo de cada país, con el propósito de comprender mejor el contexto en el cual éstas han sido gestadas y cómo el marco de acción de cada Estado las influye.

**2.2.1 Normativas legislativas de Chile en materia migratoria.** A nivel de estructura política, le corresponde al Departamento de Extranjería y Migración, dependiente del Ministerio del Interior y de Seguridad Pública, garantizar el cumplimiento de la legislación de extranjería vigente en el país, relativa al ingreso y egreso, residencia definitiva o temporal, expulsión y regulación de las personas extranjeras que permanecen en el territorio nacional

Tal como se ha señalado anteriormente, la ley migratoria vigente en Chile corresponde al DFL N° 1.094, promulgado en 1975 durante la dictadura cívico-militar.

A pesar de que varios países de la región Sudamericana han actualizado sus legislaciones en materia migratoria según los estándares internacionales, como Colombia, Ecuador, Brasil, entre otros; en Chile todavía ningún gobierno ha logrado consolidar un proyecto de ley hasta su aprobación definitiva.

Al realizar un recorrido por la historia legislativa nacional entorno a la migración, tenemos que el primer proyecto para reformar el DFL 1.094 surge en junio de 2013 por iniciativa del presidente Sebastián Piñera en su primer mandato. Posteriormente, en agosto de 2017, la presidenta Michelle Bachelet presentó al Congreso Nacional una Nueva Ley de Migraciones, este nuevo proyecto al igual que su predecesor fue rechazado.

A siete años de su inicio y en pleno contexto de pandemia, actualmente, el gobierno del presidente Piñera, decidió reimpulsar el proyecto de ley del año 2013, incorporándole una serie de modificaciones. La propuesta actual busca regular todos los aspectos vinculados a la presencia de los extranjeros en Chile: el ingreso, la estadía, la residencia y el egreso. Sin embargo, la propuesta no logra concretar desde una perspectiva en los DD.HH. la forma de abordar el fenómeno migratorio. Entre sus principales omisiones, se encuentra la ausencia de un estatuto jurídico básico para los trabajadores indocumentados, lo que continúa reproduciendo su precarización (Tijoux, Latorre, & Orrego, 2020).

De acuerdo con el DFL N° 1.094, “los extranjeros podrán ingresar a Chile en calidad de turistas, residentes, residentes oficiales y migrantes” (DFL N° 1.904, 1975, artículo 4), pudiendo cambiar su estatus migratorio una vez que estén dentro del país siempre y cuando cumplan con los requisitos correspondientes, renovando su visa según lo que la ley disponga. Una vez que la persona cumpla cinco años de residencia en Chile puede solicitar la nacionalización.

El DFL N° 1.094, también indica que, los descendientes de personas extranjeras nacidas en Chile también obtendrán la nacionalidad chilena de manera independiente de la situación migratoria de sus progenitores. Sin embargo, cabe señalar que esta interpretación es bastante reciente, debido a que hasta hace poco la descendencia de quienes se encontraban en condición migratoria irregular se inscribía como Hijo de Extranjero Transeúnte (HET) y, por lo tanto, no tenían la posibilidad de acceder a la nacionalidad chilena al momento de nacer. Si además no tenían la nacionalidad del país de origen de sus madres o padres, estos estaban en riesgo de ser apátridas o sin nacionalidad, situación que incurre en una múltiple vulneración de derechos (Espejo & Balart, 2012).

Dado que la condición de HET impedía tener acceso a los beneficios que otorga el Estado chileno y al ejercicio de los derechos fundamentales, se implementó el programa Chile Reconoce, liderado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, junto con la colaboración del MINEDUC y otros ministerios. A partir del año 2014, se reconoce con nacionalidad chilena a la totalidad de los descendientes de personas extranjeras nacidas en Chile, independientemente de la situación migratoria de sus madres o padres, y siempre que no cuenten con otra nacionalidad (Corte Suprema, 2014).

Bajo este marco jurídico, el rol del Estado es el de regulador y conductor del fenómeno migratorio, por cuanto, no puede apartarse de la carta del rumbo impuesto por los cuerpos legislativos que le preceden.

**2.2.2 Normativas legislativas de Canadá y de la provincia de Quebec en materia migratoria.** Al ser Canadá un país federal, los responsables de esta materia son tanto el país como cada provincia, por eso existe tanto plan migratoria a nivel federal y un plan propio de la provincia de Quebec. El plan de migración federal está a cargo del IRCC, el cual reconoce tres grandes grupos migratorios y a partir de los cuales establece programas de acogida, recursos financieros, número de personas migrantes a acoger, entre otros elementos.

El primer gran grupo, corresponde a todos aquellos que desean migrar a Canadá por motivos económicos. El IRCC dispone para este grupo de siete programas de admisión a nivel federal y de un programa provincial que es exclusivo de la provincia de Quebec-Canadá. Los siete programas a nivel federal son:

- Programa Federal de Trabajadores Calificados: destinado para migrantes con cierto nivel de educación requerido, experiencia laboral, dominio del inglés y/ o francés y otras habilidades necesarias para establecerse económicamente en Canadá.
- Clase Federal de Oficios Calificados: gestionado por Entrada Express y destinado para trabajadores extranjeros con calificaciones en un oficio calificado.
- Clase de experiencia canadiense: es gestionada por el sistema de Entrada Urgente y acoge a aquellos trabajadores extranjeros con experiencia laboral canadiense o recién graduados de instituciones educativas canadienses.
- Programa Piloto de Inmigración Atlántica: permite a los empleadores designados del Atlántico contratar trabajadores calificados extranjeros o graduados internacionales, para migrar a la región del Canadá Atlántico (Terranova y Labrador, Isla del Príncipe Eduardo, Nueva Escocia y Nueva Brunswick).
- Programa para Cuidadores: Canadá ofrece a los extranjeros que cuiden a niños o a personas con altas necesidades médicas la oportunidad de solicitar la residencia permanente en el Canadá.
- Clase de negocios: permite a los extranjeros que cumplen con los requisitos de elegibilidad la oportunidad de dirigir negocios nuevos o preexistentes en Canadá.
- Programa de Nominados Provinciales: este programa permite a las provincias y territorios participantes nominar candidatos de migración por motivos económicos elegibles para la residencia permanente canadiense.
- El segundo gran grupo, está conformado por todos los migrantes con motivos de reunificación familiar. Para este grupo existen dos programas:
  - Patrocinio del cónyuge/pareja e hijo a cargo.
  - Programa de padres y abuelos.
- El tercer y último grupo lo integran todas las personas que migran por refugio, protección y por motivos humanitarios. Son cuatro los programas de entrada para ellos:
  - Personas protegidas en Canadá con dependientes en el extranjero.
  - Refugiados patrocinados por particulares.

- Oficina de visados.
- Refugiados asistidos por el Gobierno.

En cuanto al programa de migración propio de la provincia de Quebec, este se ampara en virtud del Acuerdo entre Canadá y la provincia Quebec de 1991. El proceso de está a cargo del Ministère de l'Immigration, la Francisation et de l'Intégration (MIFI, en sus siglas en francés) [Ministerio de la Inmigración, de la Francización y de la Integración de Quebec].

A nivel administrativo, una de las más importantes características del Programa es el Certificado de Selección de Quebec (CSQ). Este es un documento emitido por el MIFI que demuestra al gobierno federal de Canadá que una persona ha sido seleccionada para migrar a la provincia de Quebec. Los candidatos de migración que reciben un CSQ pueden solicitar el estatus de residente permanente a través del IRCC, luego de cumplir otros requisitos asociados.

El MIFI y el Gobierno de Canadá trabajan de manera diferenciada y cooperativa. El MIFI evalúa la elegibilidad de los extranjeros para un CSQ bajo las diversas categorías o grupos de migración, ya sean económica, de reunificación familiar o para grupos refugiados, según lo estipulado por la provincia de Quebec-Canadá. A su vez, el Gobierno del Canadá realiza controles de seguridad, antecedentes penales y médicos que determinen la admisibilidad de nuevos migrantes al Canadá.

Para el caso de Quebec se mantienen los mismos tras grandes grupos migratorios referidos anteriormente. Sin embargo, para el caso de los migrantes por motivos económicos, los programas que ofrece la provincia son los siguientes:

- Programa de Trabajadores Calificados Regulares: esta es la categoría de migración clave de Quebec para los trabajadores calificados que quieren convertirse en residentes permanentes de Canadá, y residir en Quebec. En el marco de este programa, el Gobierno de Quebec aplica un sistema único de puntos para dar prioridad a los posibles candidatos a un CSQ. Los puntos se asignan en base a factores de capital humano que incluyen educación y capacitación, experiencia laboral calificada, dominio del inglés o francés, entre otros.
- Programa de Experiencia Quebequesa: esta es una opción de migración popular para estudiantes internacionales que han obtenido un diploma elegible de una institución de postsecundaria de Quebec, y trabajadores calificados con experiencia laboral elegible en la provincia.

- Programa de migración por negocios: destinado para los extranjeros que pueden demostrar que disponen los recursos para migrar a Quebec bajo una amplia gama de programas de inmigración de negocios para inversores, empresarios y trabajadores autónomos.

Como parte del Plan de Inmigración de Quebec 2021, la provincia ha establecido como objetivo admitir entre 26.500 a 31.200 migrantes en total. Estas metas incluyen entre 19.400 y 22.400 trabajadores calificados, entre 1.500 y 2.300 migrantes de negocios, y entre 5.600 y 6.500 correspondientes a otros programas de migración económica.

Las políticas de migración y de integración de Quebec se distinguen de políticas del gobierno federal de Canadá, particularmente por el modo en el que la sociedad quebequesa se representa y es representada en el extranjero.

Históricamente se considera el período post primera Guerra Mundial como el acontecimiento que detona el fenómeno migratorio en Canadá, primero al interior del mismo país y en los años venideros como un flujo externo.

Al momento de estudiar este fenómeno, se identifica que la provincia de Quebec, a diferencia de las otras provincias canadienses, presenta sus propias características, tales como la ausencia de criterios racistas de selección que figuraban en la Ley federal de inmigración hasta la mitad de los años 1960, la intensificación de las migraciones internacionales, el aumento del número de refugiados, así como las necesidades de mano de obra que demandaban transformaciones estructurales del mercado de trabajo en el contexto de la mundialización. Estos factores contribuyeron a la apertura de la provincia hacia el mundo y su diversidad.

Desde el período de la Revolución Tranquila (Bélanger, Comeau, & Métivier, 2000; Meunier & Warren, 2002), se otorga poder a la provincia de Quebec en las políticas públicas del país, se considera la equidad lingüística entre los quebequeses y los demás habitantes de Canadá, y su transición hacia una sociedad moderna. La creación del Ministerio de Inmigración en 1968 marca la primera etapa de este camino, siendo uno de sus hitos más importante la creación del Acuerdo Canadá-Quebec (Gouvernement du Québec, 1991), relativo a la admisión de migrantes. Su principal objetivo era preservar el peso demográfico de Quebec al interior de Canadá mediante la integración de migrantes. Gracias al Acuerdo, Quebec cuenta con el privilegio de determinar la cantidad de migrantes que desea, a excepción de los casos de refugio y de reagrupación familiar, y de hacer un seguimiento y

gestión de los plazos. Junto a esto, el Acuerdo establece ciertas obligaciones tales como la responsabilidad de Quebec en entregar servicios de acogida, inserción económica y lingüística a los migrantes.

Además del Acuerdo, la política de inmigración se despliega junto con otra serie de medidas que favorecen la integración de los migrantes a la sociedad quebequesa, como lo son la Carta de los derechos y libertades de las personas de Quebec (Gouvernement du Québec, 1975) y la Declaración sobre las relaciones interétnicas e interraciales (Ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion Québec, 1986).

En cuanto al modelo de integración que posee Quebec, existen diversos planes de acción, siendo mencionados en este apartado dos. El primer plan de acción fue desarrollado en el contexto del Referéndum por la Soberanía de Quebec, titulado Tantos modos de ser Quebequés (Gouvernement du Québec, 1981). Este pretende asegurar el mantenimiento y el desarrollo de las comunidades culturales, sensibilizar a los quebequeses de la contribución de los colectivos migrantes al patrimonio común y favorecer su integración en el seno de las instituciones públicas, particularmente en el ámbito del trabajo. Este modelo es muy diferente al enfoque estadounidense, al del multiculturalismo que predomina en los demás estados de Canadá o al de la asimilación a la francesa (González P. , 2014).

En este plan de acción, la provincia de Quebec y sus habitantes se definen como una nación de carácter francés, entendiendo la cultura francesa como un hogar donde convergen otras culturas, siendo intención del gobierno darles legitimidad. Es así que, en 1986 el Ministerio de la Inmigración pasa a ser el Ministerio de las Comunidades culturales y de la Inmigración (MCCI). Posteriormente, se constituye en 1984 el Consejo de las comunidades culturales y de la inmigración, integrado por representantes de la sociedad civil. Este fue disuelto en el 2011.

Un segundo plan de acción corresponde al proyecto Para edificar juntos en Quebec del año 1990. Este proyecto de integración de los migrantes y de las comunidades culturales está orientado sobre la idea de un contrato moral que se apoya en elementos de una cultura pública común, conformada por valores democráticos, laicidad del Estado, la resolución pacífica de los conflictos, el francés como la lengua oficial, el pluralismo, y la igualdad entre mujeres y hombres.

En los años siguientes, el Ministerio cambiará en reiteradas ocasiones su nombre, dependiendo del tipo de gobierno que esté en el poder, no obstante estos cambios arrastrarán efectos nocivos en la coherencia y continuidad de las políticas de Estado (Labelle & Rocher,

2009). De esta forma, el Ministerio pasa a llamarse Ministère des Affaires internationales [Ministerio de Asuntos Internacionales]; Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [Ministerio de la inmigración y de las comunidades culturales] en 1994 y Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration [Ministerio de las Relaciones con los ciudadanos y de la inmigración] en 1996, entre otros cambios de nombres que tiene más adelante.

En 1996, se incluye dentro de las políticas públicas de migración el concepto de ciudadanía. La integración de este término significa un avance sin precedentes a nivel internacional. De este modo, en el año 2005 el nombre del Ministerio vuelve a cambiar por Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [Ministerio de la Inmigración y de las Comunidades culturales]. Este cambio de nombre trae consigo una nueva política, La diversidad: un valor añadido (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2008), la cual viene a favorecer la participación de todos los habitantes en el auge de Quebec. Su propósito es promover el derecho a la educación, lucha contra el racismo y la discriminación, como también medidas de acercamiento cultural.

En el año 2014, un decreto modifica su nombre por Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [Ministerio por Ministerio de la Inmigración, de la Diversidad y de la Inclusión]. Al año siguiente, se anunció la creación de una comisión de parlamentarios y ciudadanos para recoger la información de una consulta pública sobre la nueva política quebequesa en materia de inmigración, de diversidad y de inclusión, la que aun continua en revisión.

**2.2.3 Políticas educativas de Chile.** El principal responsable del sistema educativo chileno es el Ministerio de Educación, el cual tiene facultad sobre todo el territorio nacional y se desconcentra en los Servicios Ministeriales Regionales (SEREMI) de Educación en cada una de las 16 regiones en que el país se subdivide para efectos políticos administrativos. Los regímenes de enseñanza que posee Chile se ordenan en cuatro niveles, la educación parvularia, básica, media y superior. En todos estos casos, coexisten tanto con financiamiento totalmente público, otras exclusivamente privadas y otras de tipo mixta, más conocidas como particular subvencionadas.

La educación parvularia atiende a niños desde los seis meses hasta los seis años. Los centros educativos con financiamiento público pertenecen a la Fundación Integra y a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), siendo el total de establecimientos educativos de

ambas instituciones de 4.432, con una matrícula total de 280.692 párvulos (Ministerio de Educación, 2019).

La educación parvularia se subdivide en tres niveles:

- La sala cuna, dirigida para niños desde los 84 días de nacimiento hasta los dos años.
- El nivel medio, para niños desde los dos hasta los cuatro años. Se subdivide en medio menor y medio mayor.
- El nivel de transición, para niños de entre cuatro hasta seis años. Se subdivide en pre-kínder y kínder.

La educación básica, tiene una duración total de ocho años, iniciándose idealmente a los seis años para concluir a los 14 años. La educación básica se subdivide en dos ciclos:

- El 1° ciclo que contempla 1°, 2°, 3° y 4° año o grado de escolarización.
- El 2° ciclo que contempla 5°, 6°, 7° y 8° año o grado de escolarización.

La educación media tiene una duración de cuatro años o grados de escolarización, y existe la Enseñanza Media Científico Humanista, el Enseñanza Media Técnico-Profesional y la Enseñanza Media Artística. Para los tres casos, tanto el 1° como el 2° año poseen planes de estudios comunes, diferenciándose en el 3° y 4° año de escolarización.

Los establecimientos que imparten especialidades técnico-profesionales otorgan títulos de Técnico de Nivel Medio, en especialidades tales como: sector agrícola, administración, contabilidad, secretariado, electricidad, mecánica, electrónica, informática, vestuario, cocina, enfermería, párvulos, entre otras más.

El total de establecimientos educativos de enseñanza básica y media con financiamiento público es de 4.925 con una matrícula de 1.227.163 estudiantes, los de tipo privado son 678 con una matrícula de 325.500 estudiantes y los particular subvencionados son 5.665 con una matrícula de 1.927.242 estudiantes (Ministerio de Educación, 2019).

A las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden ingresar todos los egresados de enseñanza media, que cumplan con los requisitos de admisión que estas poseen respectivamente. Uno de los requisitos más comunes es rendir la PSU o también llamada Prueba de Transición (PTU), debido a que se encuentra en proceso de reforma. Sin embargo, esta prueba no es un requisito obligatorio para todas las IES, así como también el puntaje de postulación varía entre cada institución.

Las IES son de tres tipos:

- Centros de Formación Técnica (CFT): tienen carreras con una duración de 2 años y otorgan títulos de Técnico de Nivel Superior.
- Institutos Profesionales (IP): otorgan títulos de Técnico Superior y Títulos Profesionales en aquellas carreras que no requieran el grado académico de Licenciado.
- Universidades: otorgan todos los Títulos Profesionales y los Grados Académicos de Licenciatura, Magíster, Doctor y Post Doctor en sus respectivas especialidades.

El total de CFT es de 46, siendo su matrícula de 136.784 estudiantes. Los IP se contabilizan en 40, teniendo una matrícula de 375.462 estudiantes y las Universidades son 60, siendo su matrícula de 750.525 estudiantes (Ministerio de Educación, 2019).

De acuerdo con Castillo et al., (2016), la evidencia existente en Chile respecto a la incorporación de los migrantes en el sistema escolar es aún insuficiente, tanto en términos cuantitativos como en relación con la definición y caracterización de los procesos de escolarización. No obstante, es necesario destacar las investigaciones de Cárdenas (2006); Carrasco, Molina y Baltar (2013); Navas y Sánchez (2010); Pavez (2012); Stefoni (2008b); Tijoux (2013a; 2013b), entre otras más que son pioneras en el tema. Sus principales hallazgos convergen en tres dimensiones relacionadas con el proceso de migración y educación, como lo son la cultura escolar y existencia de dinámicas de discriminación; menor rendimiento académico en la mayor parte de la población migrante; y, una significativa concentración y segregación territorial de la red educativa a la que pueden acceder.

Uno de los efectos más visibles del crecimiento de población infantil y adolescente migrante en nuestro país, es el sostenido aumento de la matrícula en los establecimientos educativos municipales (Ministerio de Educación, 2017a). Lo anterior ha llevado al MINEDUC a realizar modificaciones en la política educativa para lograr la inclusión del estudiantado en el sistema educativo nacional.

A continuación, se presenta una breve reseña cronológica de los principales avances en materia de normativa y política educativa específicamente dirigida al estudiantado migrante.

Desde comienzos de la década de 1990, con la ratificación de la Convención Sobre los Derechos del Niño (Gobierno de Chile, 1990), Chile se comprometió a reconocer el derecho que tienen los niños a la educación. En esta línea, en 1995, se estipuló el sistema de convalidación o validación de estudios en los niveles de educación básica y media en las vías

humanista-científica y técnica-profesional. La convalidación o reconocimiento se realiza presentando la documentación requerida ante el MINEDUC, y se admite siempre que el país de origen tenga un convenio o tratado vigente con Chile sobre esta materia. Algunos de estos países son Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Francia, Guatemala, Haití, Honduras, Israel, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Ministerio de Educación, 2017c).

El siguiente hito tiene lugar en el año 2003, cuando el DEM y el MINEDUC iniciaron la promoción de la campaña Por el Derecho de la Educación, destinada a fomentar la incorporación de NNA descendientes de personas extranjeras al sistema educativo. Esta consistió en la entrega de permisos de residencia en condición de estudiante titular al estudiantado que se encontraba en condición migratoria irregular, y que tuvieran matrícula provisoria o definitiva en un establecimiento reconocido por el Estado. Sin embargo, esto solo aplicaba a los estudiantes, ya que no modificaba la condición migratoria del resto del grupo familiar.

En la misma línea, Chile ratificó a través del Decreto N° 84 (Gobierno de Chile, 2005), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias. Mediante este documento, nuestro país y los demás países firmantes se comprometen a garantizar que el acceso a la educación para NNA migrantes sea bajo las mismas condiciones que para el estudiantado nacional. Es por ello que, ese mismo año, el MINEDUC estipuló que los estudiantes migrantes matriculados de manera provisoria deberían considerarse como regulares para todos los efectos académicos, curriculares y legales.

En el año 2007, el Ministerio del Interior firmó un convenio de colaboración con la JUNJI, comprometiéndose a:

Facilitar el ingreso a sus Programas de Educación parvularia a hijas e hijos de familias de migrantes y/o refugiados, cualquiera sea la condición migratoria en que los niños y niñas se encuentren. (Ministerio del Interior, 2007, p. 1)

En los años siguientes, los gobiernos de Sebastián Piñera y Michelle Bachelet realizaron propuestas de cambio para el DFL N° 1.094. A pesar de que ninguno de los dos fue aprobado, el proyecto de la presidenta Bachelet creó en el año 2015 el Consejo de Política migratoria, cuya función es elaborar la Política Nacional Migratoria y coordinar las acciones,

planes y programas de los distintos actores institucionales en materia migratoria (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2014).

De este modo, en el año 2016 se conformó la Coordinación Migrante Ministerio de Educación (CMM), cuyo objetivo fue garantizar el derecho a la educación e inclusión de NNA migrantes, respetando los principios de igualdad y no discriminación y las convenciones y tratados ratificados por el Estado de Chile.

Paralelamente, a fines de 2016, el MINEDUC implementó una nueva medida orientada a ayudar al estudiantado extranjero inmerso en el sistema educacional chileno. Hasta ese momento, a quienes ingresaban al sistema educativo y que no poseían cédula de identidad chilena o extranjera, se les asignaba un número de identificación de uso interno del MINEDUC, que llegó a ser conocido como RUN 100, del cual ya nos hemos referido anteriormente.

A partir del año 2017, en el marco del trabajo de la CMM, la División de Gobierno Interior del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, en conjunto con el MINEDUC y otros servicios, desarrollaron el Plan nacional de regularización de niños, niñas y jóvenes migrantes llamado Chile te Recibe. Este tiene como finalidad facilitar que estudiantes migrantes regularicen su situación migratoria y puedan acceder en igualdad de condiciones a todos los beneficios y derechos (Gobierno de Chile, 2017b).

Ese mismo año, el MINEDUC publicó las Orientaciones Técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2017b), con el propósito de apoyar a las comunidades en la construcción de propuestas educativas interculturales. El documento entrega orientaciones en torno a las tres áreas, los instrumentos normativos y de gestión institucional; gestión y prácticas del establecimiento; y conocimiento del estudiantado y sus trayectorias.

El avance más reciente en la materia corresponde a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. Este es un documento que tiene por objetivo plasmar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional. Contribuye a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación, presentes en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile.

La Política, se fundamenta en el marco normativo nacional e internacional, reforzado por distintos enfoques y un plan estratégico institucional, que busca favorecer el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de especial protección dentro del sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a necesidades particulares de las distintas comunidades educativas que lo integran.

Sin duda alguna, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, es reflejo del momento histórico de cambios culturales e institucionales que como país atravesamos, siendo un esfuerzo más de entre las muchas otras iniciativas del Estado que intentan favorecer la educación e inclusión de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite el territorio nacional.

En cuanto a su elaboración, en una primera fase, el MINEDUC llevó a cabo un diagnóstico participativo que pretendía el reporte de acciones, programas, orientaciones u otras actividades asociadas a la migración, que estuviesen contempladas en distintas unidades, regiones y servicios asociados.

En una segunda fase, los antecedentes ya mencionados fueron expuestos a la autoridad política para impulsar acciones que se hicieran cargo de resolver las urgencias y se tomaran las medidas necesarias para garantizar el derecho a la educación de estudiantes extranjeros. En este contexto, se solicita la creación de una coordinación interna que vele por el cumplimiento de estos objetivos, en línea con los principios de la reforma educacional y con la implementación de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar (LIE).

En una tercera fase, se inicia el proceso de construcción de la Política Nacional de Extranjeros 2018-2022, a través de seis espacios de participación entre diferentes estamentos, como lo fueron las jornadas de contexto organizadas por la Agencia de Calidad, encuentros con directores de establecimientos educacionales, encuentro de redes Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), entre otras instancias.

Posteriormente, se dio inicio a la cuarta fase, en la cual se establecieron tres ejes para los objetivos y las áreas de gestión, estos son la articulación institucional e intersectorial, el fortalecimiento de la gestión educativa y la vinculación territorial para el diseño de política educativa.

**2.2.4 Políticas educativas de la provincia de Quebec-Canadá.** Al ser Canadá un país federal descentralizado, la estructura del sistema educativo es propia de cada provincia, no existiendo para este caso un Ministerio a nivel de país, sino que solamente ministerios provinciales.

Esto conlleva a que cada provincia cuenta con sus propias leyes y políticas educativas, así como también hay diferencias en cuanto a la cantidad de niveles que componen los regímenes educativos, las edades de ingreso y egreso, entre otras.

En 1964, tras una recomendación de la Real Comisión de Investigación sobre la Enseñanza en la provincia de Quebec, el Gobierno provincial creó el Ministerio de Educación de Quebec<sup>2</sup>.

El sistema educativo de Quebec cuenta tanto con instituciones educativas de tipo públicas como privadas. De acuerdo con el informe anual del Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019) algunos datos de la educación pública son:

- Hay 2.736 establecimientos educativos de educación pública, de entre los cuales 1.768 son escuelas primarias, 394 son escuelas secundarias, 200 son escuelas primarias y secundarias al mismo tiempo, 190 son centros de formación profesional y 184 son centros de educación para adultos.
- Posee una matrícula de 1.216.791 estudiantes, de entre los cuales 102.199 son preescolares, 505.765 son estudiantes de enseñanza primaria, 317.845 son estudiantes de enseñanza secundaria, 117.692 son estudiantes de centros profesionales y 173.290 son estudiantes de enseñanza para adultos.
- En cuanto a los collège d'Enseignement Général et Professionnel [colegios de enseñanza general y profesional] (cégeps en sus siglas en francés) 11 son públicos y cuentan con 1.797 son estudiantes.
- En cuanto a las instituciones educativas de tipo privada, algunos datos son:
- Hay 346 establecimientos educativos privados, de entre los cuales 125 son escuelas primarias, 115 son escuelas secundarias, 71 son escuelas primarias y secundarias al mismo tiempo, 30 son centros de formación profesional y 5 son centros de educación para adultos.
- Posee una matrícula de 129.188 estudiantes, de entre los cuales 5.402 son preescolares, 34.581 son estudiantes de enseñanza primaria, 83.694 son estudiantes de enseñanza secundaria, 5.344 son estudiantes de centros profesionales y 177 son estudiantes de enseñanza para adultos.
- Los cégeps son 65 y cuentan con 22.274 estudiantes.

En cuanto a las características de los regímenes de educación, la enseñanza preescolar es la única voluntaria y admite niños a partir de los cuatro y cinco años. La enseñanza primaria es obligatoria, posee seis niveles, iniciando el estudiante a los seis años

---

<sup>2</sup> El nombre del Ministerio de Educación de Quebec ha cambiado reiteradamente desde su creación al presente. Por este motivo, a lo largo de la Tesis aparecerá con distintas denominaciones.

de edad y terminando a los once años. La enseñanza secundaria también posee cinco niveles, siendo la edad de inicio de los estudiantes los 12 años para concluir a los 16 años de edad.

Concluida esta etapa, la enseñanza secundaria continúa en dos caminos, según sea el objetivo de los estudiantes. Estos pueden ser continuar en vistas a ingresar al mundo laboral o proseguir estudios para ingresar a la educación superior a través de los cégeps. Para el primer caso, los estudiantes pueden ingresar a un centro de formación profesional o a la enseñanza para adultos, cuya duración puede ser entre dos a tres años. Aquí, según sea su formación pueden recibir el diploma de estudios profesionales (DEP, en sus siglas en francés), el certificado de especialización profesional (ASP, en sus siglas en francés) o el certificado de estudios profesionales (AEP, en sus siglas en francés).

Para el caso de que deseen ingresar a la Educación Superior, deben ingresar a un cégeps, el cual es un régimen educativo único en Quebec. Estos ofrecen:

- Formación preuniversitaria de una duración de dos años, que prepara para los estudios universitarios y que conduce a la obtención del diploma de estudios colegiales (DEC, en sus siglas en francés).
- Formación técnica de una duración de tres años, que prepara al mercado de trabajo y que conduce a la obtención del diploma de estudios colegiales (DEC, en sus siglas en francés).
- Formación técnica destinada a los adultos, de una duración inferior a tres años, que prepara al mercado de trabajo con una formación específica en un ámbito técnico y que conduce a un certificado de estudios colegiales (AEC, en sus siglas en francés).

En cuanto a la enseñanza universitaria, su estructura es similar a la de los otros países de América del Norte. Los estudios universitarios se dividen en 3 ciclos:

- Bachillerato o primer ciclo, que dura 3 o 4 años.
- Maestría o segundo ciclo, que dura 1 o 2 años.
- Doctorado o tercer ciclo, que dura 3 años o más.

Regresando a la parte legislativa del Ministerio de Educación, desde su creación al presente, se han elaborado una serie de políticas, planes de acción y otras medidas para abordar diversos aspectos del proceso de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos. Por orden de antigüedad, las que más destacan son:

- 1964 Ley N° 60 que crea el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior.
- 1979 Ley N° 77 sobre los servicios de guardería infantil.
- 1980 Política y plan de acción: La escuela se adapta a su entorno.
- 1988 Ley de Instrucción Pública (LIP).
- 1991 Plan de acción sobre el éxito educativo: Cada uno a sus deberes.
- 1996 Plan de acción por la reforma educativa: Dirigirse hacia el éxito.
- 1998 Creación de las Comisiones Escolares lingüísticas y de la Política de integración escolar y de educación intercultural.
- 1999 Política de adaptación escolar: Una escuela adaptada a todos.
- 2002 Política gubernamental de educación para adultos y de formación continua.
- 2002 Estrategia de intervención: Actuar tempranamente.
- 2007 Política educativa: Para un cambio saludable en la escuela.
- 2009 Estrategia de acción sobre la perseverancia y el éxito escolar: La escuela me importa.
- 2013 Instauración de los servicios de guardería infantil a tiempo completo desde los 4 años en sectores vulnerables.
- 2016 Consulta pública sobre el éxito educativo.
- 2017 Política del éxito educativo.

Aquellas que mayor relación tienen con los objetivos de esta investigación son: la LIP, la Política de integración escolar y de educación intercultural y la Política de éxito educativo.

La LIP contiene todos los pilares del sistema educativo de Quebec. De modo general, en ella se encuentran los deberes y derechos del estudiantado y del profesorado, la conformación de la escuela, los organismos de participación, las funciones y poderes del Director de la escuela, la conformación de las Comisiones Escolares, las distintas Comisiones que conforman la Comisión Escolar, los impuestos y otros aspectos más.

La Política de integración escolar y de educación intercultural, buscaba orientar la acción de la comunidad educativa en favor de la integración escolar de los estudiantes migrantes, con el propósito de construir un Quebec democrático, francófono y pluralista. Su estructura gira en torno a tres principios de acción transversales a toda la Política, dos dimensiones y ocho orientaciones que se distribuyen respectivamente entre ambas dimensiones. Estas se presentan en la Tabla 1.

La Política del éxito educativo, se inscribe dentro de propuesta realizada por la OCDE en el 2008, sobre revisar y transformar los sistemas de educación. Esta introduce un nuevo enfoque sobre el éxito educativo, entendido como ir más allá de la obtención del diploma, buscando el desarrollo del pleno potencial de las personas en todas sus dimensiones debido a que el éxito educativo empieza en la más temprana edad y continúa durante toda la vida. Esta se estructura en torno a dos secciones importantes, la primera gira sobre tres valores transversales a la política educativa, seis grandes objetivos y sus respectivas metas a proyectadas al año 2030. La segunda sección trata de tres grandes ejes, los cuales a su vez están integrados por desafíos y orientaciones. La primera sección se expone en la Tabla 2 y la segunda sección en la Tabla 3.



**Tabla 1***Principios de acción, dimensiones y orientaciones de la Política de integración escolar y educación intercultural*

<b>Principios de acción</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Orientaciones</b>
1. La promoción de igualdad de oportunidades	1. Integración escolar	1. La responsabilidad de la integración de los nuevos estudiantes llegados a Quebec es responsabilidad de todo el personal educativo
2. El dominio del francés, como lengua común de la vida pública		2. El éxito de los estudiantes recién llegados y con dificultades de integración escolar requiere una intervención inmediata y adecuada
3. La educación para la ciudadanía democrática en un contexto pluralista	2. Educación intercultural	3. La institución educativa, la familia y la comunidad serán asociados en la tarea de la integración 4. El aprendizaje del francés debe ser considerado como un proceso continuo 5. El francés, lengua común de la vida pública y vehículo de cultura, debe ser valorado por la comunidad educativa 6. El patrimonio y los valores comunes de Quebec, en particular la apertura a la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa, deben traducirse en el conjunto del currículum y de la vida escolar 7. El personal escolar debe estar capacitado para hacer frente a los desafíos educativos relacionados con la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa de la sociedad quebequesa 8. La diversidad etnocultural de la sociedad quebequense debe estar representada en los diferentes puestos de trabajo de la comunidad escolar

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministère de l'Éducation (1998).

**Tabla 2***Valores, objetivos y metas de la Política de éxito escolar*

<b>Valores</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>
1. Universalidad 2. Accesibilidad 3. Equidad	1. Obtención de un diploma y cualificación	Para el 2030, aumentar al 90% la proporción de menores de 20 años que se gradúen por primera vez, o reciban una primera cualificación, y al 85 % la proporción de estudiantes que obtengan un DEP
	2. Equidad	Para el 2030, reducir a la mitad las diferencias de éxito entre diferentes grupos de estudiantes
	3. Prevención	Para el 2025, aumentar al 80% la proporción de niños que comienzan su escolaridad sin presentar ningún factor de vulnerabilidad para su desarrollo
	4. Dominio de la lengua francesa	Para el 2030, aumentar en un 90% los aprobados de la prueba de ministerial de Lenguaje, en el nivel de cuarto año de enseñanza primera de la red pública
		Para el 2022, aumentar en un 5% la cuota de la población adulta de Quebec que demuestra una competencia de alfabetización elevada, según los resultados Programa para la Evaluación Internacional de los Competencias de los adultos (PEICA)
	5. La trayectoria escolar	Para el 2030, reducir al 10% la proporción de estudiantes que ingresan a los 13 años o más en la enseñanza secundaria, en la red pública
	6. El entorno de aprendizaje	Para el 2030, garantizar que todos los edificios y bienes inmuebles escolares estén en condiciones satisfactorias

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017).

**Tabla 3**

*Ejes, desafíos y orientaciones de la Política de éxito escolar*

<b>Ejes</b>	<b>Desafíos</b>	<b>Orientaciones</b>
1. Atención al pleno potencial de todas y todos	1. Intervenciones tempranas, rápidas y continuas	1.1 Actuar temprano y rápido 1.2 Actuar de manera continua y coordinada
	2. Fundamentos y trayectorias para aprender durante toda la vida	2.1 Desarrollar competencias de lenguaje y matemática desde la temprana infancia y a lo largo de toda la vida 2.2 Integrar adecuadamente las competencias del siglo XXI 2.3 Elaborar trayectorias de formación personal diversificadas y centradas en las prioridades de desarrollo de Quebec y los intereses de las personas
	3.2 Desarrollar servicios educativos de calidad, accesibles y adaptados a las necesidades y a la diversidad de las personas	
2. Un entorno inclusivo, propicio para el desarrollo, el aprendizaje y el éxito educativo	4. Prácticas educativas y pedagógicas de calidad	4.1 Reforzar la formación inicial y continua del personal escolar y del personal de los jardines infantiles 4.2 Asegurar el desarrollo y la apropiación de las mejores pedagogías y prácticas educativas 4.3 Actualizar las modalidades de evaluación de los aprendizajes
	5. Un entorno inclusivo, sano, seguro, estimulante y creativo	5.1 Ofrecer un entorno acogedor, seguro y amable, que favorezca la escucha, la comunicación y las relaciones personales y sociales enriquecedoras 5.2 Ofrecer un entorno de vida que integre las actividades culturales, físicas y deportivas, científicas y de emprendimiento
	6. Recursos e infraestructuras de calidad y adecuados al futuro	6.1 Asegurar el acceso a los recursos educativos y pedagógicos de calidad y a las infraestructuras tecnológicas que permitan una óptima utilización de las matemáticas 6.2 Mejorar la calidad de los equipos, las instalaciones y el inmobiliario desde una perspectiva de apoyo a la educación y de desarrollo sostenible
3. Movilización de los actores y miembros de la comunidad educativa para lograr el éxito	7. Un compromiso parental sostenido	7.1 Valorizar el compromiso parental y mantener la relación que une a la familia y el medio educativo
	8. Un concreto apoyo de la comunidad	8.1 Valorizar la educación, la escuela y su personal como también el servicio de los jardines infantiles 8.2 Reafirmar los lazos entre el medio educativo y los actores de la comunidad 8.3 Aumentar la contribución del sistema de educación a la vitalidad del territorio y al mantenimiento de las pequeñas comunidades

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017).

Claramente, el enfoque de la educación en la política quebequesa abarca todo el ciclo vital de las personas, sin distinción de sexo, lugar de procedencia o nivel socioeconómico.

De acuerdo con la política de Quebec, en un mundo sin fronteras, los medios educativos tienen el desafío de permanecer innovadores, perfectos y abiertos al mundo y su diversidad. La creciente diversidad de personas y necesidades, presentan nuevos desafíos en materia de equidad, reto que el sistema educativo quebequés responde con una constante actualización de sus principios fundadores.

En su comprensión y praxis de la educación, favorecer el éxito educativo de todos, es entendido como una tarea de permanente atención a las diferentes realidades sociales. La amplia diversidad cultural de sus estudiantes y sus necesidades exige de la escuela una gran capacidad de adaptación. El constante aumento del número de estudiantes alófonos y migrantes debe “recordar la importancia de la integración lingüística, escolar y social” (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 15), así como también lo son las necesidades particulares de los estudiantes discapacitados, las barreras de aprendizaje y adaptación y las desventajas socio-económicas. En sus propias palabras:

La evolución del perfil generacional entre los niños, niñas y adolescentes escolares de ayer y hoy, debe ser puesto también en contraste con algunas realidades que aún persisten como lo es la deserción temprana, principalmente entre los medios sociales desfavorecidos, las comunidades originarias y las regiones geográficas apartadas. Para unos como para otros, la perseverancia escolar y el éxito educativo presentan un importante desafío que no puede lograrse sin la movilización y compromiso de toda la comunidad educativa. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 15)



## **2.3 Marco Conceptual**

**2.3.1 Migración e Infancia.** La Convención sobre los derechos de niños y niñas indica que son “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1990, p. 3). Si bien esta definición nos brinda ciertos parámetros referenciales, es necesario profundizar en más fuentes para dimensionar y transmitir la complejidad de su ser.

Desde la sociología de la infancia, Gaitán (2006), señala que los NNA son:

Un grupo social, que no solo puede actuar, sino que interactuar con los demás grupos sociales, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad, a la vez que son afectados por ellos de forma no exactamente igual que sus padres o los otros adultos, y si bastante semejante a como resultan afectados los mismos miembros de su generación. (p.16)

No obstante, no existe una única visión sobre esta capacidad de interactuar, modificar y construir que Gaitán (2006) sostiene respecto de NNA. Por un lado, aparecen ideas que caracterizan a la infancia de manera subordinada a las decisiones que son tomadas por los adultos, dejando afuera su capacidad de autonomía. Esta noción se apoya en las representaciones sociales que conciben la infancia desde las carencias y limitaciones atribuidas a su edad (Casas, 2003).

En contraposición a esta postura teórica, existen otras visiones que se apoyan en la concepción de la infancia como sujeto de derecho. Para el caso de NNA migrantes, esta visión nos permite comprenderlos como actores relevantes de los procesos migratorios iniciados por sus familias (Pavez, 2010), es decir, se trata de sujetos con capacidad de agencia. Desde este enfoque, es necesario que las instituciones y la sociedad en su conjunto reconozca que NNA son ciudadanos completos en sí mismos y que gozan de derechos (Liwski, 2008).

Continuando con Gaitán (2006), señala que según el contexto donde se encuentren NNA, la categoría social que les hemos asignado se desarrollará con ciertas particularidades, es decir, la infancia no es homogénea, por lo que debemos considerar las diferencias de género, de clase social o de origen étnico-nacional. De esta manera, Gaitán (2006) reconoce que existen diversas formas de ser niño y niña, por lo cual lo correcto sería hablar de la heterogeneidad de las infancias.

Al igual que ocurre con las personas migrantes adultas, los niños y niñas se consideran culturalmente diferentes respecto de la sociedad receptora. Sin embargo, aquellos NNA que son identificados como migrantes, no siempre son descendientes de personas extranjeras, sino que en la mayoría de los casos “son nacidos en dicha sociedad pero provienen de familias con un determinado nivel socioeconómico y de países empobrecidos” (Pavez, 2011, p. 132).

El ser niño, niña y adolescente, se encuentra entonces subordinado al ser migrante, a través de las prácticas sociales ejercidas por la sociedad receptora y que ratifican la presencia de este otro diferente (Pavez, 2012), dando paso a la reproducción de dinámicas sociales de segregación y exclusión.

Generalmente, los migrantes suelen ser representados por la sociedad receptora como un otro diferente, lejano, extraño, inferior, atrasado y problemático (Santamaría, 2002; Van Dijk, 2003).

Es un reto concebir la migración sin asociarla a la idea de amenaza, peligro, o de un problema social (Santamaría, 2002). El discurso alarmista que frecuentemente se ocupa para referirse al fenómeno migratorio “re-crea e incide en las prácticas de exclusión y discriminación que acaban afectando a las propias personas y comunidades migrantes” (Pavez, 2011, p. 134).

Por su parte, los padres y las madres de origen migrante mantienen una actitud un tanto ambigua respecto a que sus hijos adopten valores y prácticas de la sociedad receptora. Si bien, valoran que aprendan el idioma y la nueva cultura, esperan que conserven su cultura de origen, especialmente respecto a las relaciones de género y de respeto a la autoridad (Levitt, 2009). Las personas adultas saben que NNA requieren comprender nuevos significados culturales para desenvolverse e integrarse efectivamente en la sociedad de destino, pero tampoco quieren que pierdan las raíces que les unen a sus lugares de origen.

Así mismo, la transformación de las relaciones familiares que el fenómeno migratorio implica, conlleva consigo un impacto en la forma de experimentarla (Llantén, 2017), principalmente cuando el proyecto migratorio incluye la escolarización de NNA en el país de destino (Pavez, 2010). Las dificultades en la adaptación a la nueva cultura, el desarraigo, los obstáculos para acceder a servicios básicos, la falta de redes de apoyo, entre otros, son algunos de los elementos a considerar para comprender la vulnerabilidad que experimenta la infancia migrante (Bellolio, Franco, & Ramírez, 2012).

En este escenario, una de las vivencias más difíciles que deben enfrentar NNA durante el proceso migratorio, son las situaciones de discriminación o racismo en los lugares de

llegada. Tal y como señala Suárez Orozco (2003), la sociedad de destino produce y reproduce estereotipos, prejuicios y creencias que han creado sobre ellos.

Para García (2008), son las diferencias culturales las que se utilizan a menudo como una forma de canalizar los prejuicios hacia quienes tienen otros valores religiosos o sociales, y que por ende son considerados como inferiores. Este es un estigma que recae en NNA, a raíz de la situación migratoria de sus progenitores:

Las niñas y los niños heredan la condición de migrantes de sus ascendientes mediante un complejo mecanismo sociobiológico (si naces de personas migrantes y te educas como migrante, eres migrante). La condición migrante les diferencia de las personas autóctonas como un signo que demuestra que son diferentes, aunque hayan nacido y tengan la nacionalidad del lugar de destino, no se hayan desplazado geográficamente y conozcan el idioma y la cultura del país anfitrión. Sin duda, la etiqueta de migrante es un atributo peyorativo que se convierte en una pesada carga que cuesta sobrellevar y dificulta el propio proceso de integración. (Tijoux, 2013b, p. 155)

Ciertamente, NNA de origen migrante participan de la socialización de la cultura de sus familias. No obstante, también participan de la cultura de destino a través de sus amistades, la escolarización obligatoria y su vida cotidiana en la sociedad receptora. De este modo, NNA tienen a ambas sociedades como punto de referencia porque comparten la identidad de las personas migrantes y autóctonas simultáneamente.

Esta situación puede provocar que ellos experimenten una identidad híbrida, dinámica y cambiante, lo que encierra un gran desafío cultural para las sociedades contemporáneas y para las políticas migratorias (García, 2008). En virtud de lo anterior, los NNA migrantes en su ingreso a la escuela se verán enfrentados a códigos culturales y pautas de comportamiento hasta ese entonces desconocidas por ellos, lo que conlleva una serie de conflictos adaptativos que suelen favorecer la reproducción de la segregación (Quecha, 2011).

Todo lo anterior, refleja que NNA migrantes comparten una doble posición social, por un lado, la edad que constituye una jerarquía generacional y, del otro, la categoría de migrante que se fundamenta en un orden étnico-nacional (Alegre M., 2007; García, 2008). Aunque la migración haya sido una vez y hace tiempo, es una marca que permanece en ellos para siempre (Tijoux, 2013b). Entonces, ¿hasta qué generación los NNA dejarán de ser vistos como migrantes y pasarán a ser considerados personas autóctonas? En este sentido el desafío para Chile es importante.

Desde el enfoque de Derechos Humanos, la acción de los estados no se remite exclusivamente a ofrecer a las personas migrantes oportunidades laborales y a asegurar su acceso a los servicios básicos, también ha de ofrecer posibilidades de desarrollo de proyectos de vida, lo que para el caso particular de la población infantil, se traduce en garantizar el pleno ejercicio de sus derechos en un plano de igualdad e inclusión social.

La educación, entendida como uno de estos derechos, debe estar acorde a las nuevas exigencias, orientada a revertir la exclusión y la intolerancia de la cual NNA migrantes son víctimas, por medio de prácticas inclusivas, orientadas a una ciudadanía democrática y respetuosa de la diversidad (Bravo, 2012; Navas & Sánchez, 2010).

**2.3.2 Migración en el contexto de la exclusión.** Indagando en los orígenes del término, encontramos un gran aporte desde la sociología, en figuras tales como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu y Parkin. Sin embargo, las investigaciones más recientes atribuyen el concepto de exclusión social a Lenoir (1974), en su obra pionera *Les exclus: un français sur dix* [Los excluidos: uno de cada diez franceses].

Siguiendo a Silver (1994), el discurso de la exclusión comenzó a debatirse en Francia durante el decenio de 1960 para formular referencias sobre los pobres, generalizándose su uso en la década de los 80 tras la crisis económica. Con el tiempo, el concepto ha ido aplicándose gradualmente a un número cada vez mayor de categorías que aluden a múltiples desventajas sociales ampliándose de este modo su definición para ir abarcando nuevos grupos y problemáticas sociales.

En la actualidad según Jiménez (2008), este término se caracteriza por su aspecto multidimensional y multifactorial, debido a que sus causas y manifestaciones no son únicas, sino que se expresan como un “fenómeno poliédrico, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas” (p. 176).

De acuerdo con la Comisión de las Comunidades Europeas (1992):

La exclusión social va más allá de las cuestiones del desempleo y el acceso al mercado de trabajo. Se manifiesta a través de privaciones y obstáculos de diverso tipo que, solos o combinados, impiden una participación plena en ámbitos como la educación, la salud, el medio ambiente, la vivienda, la cultura, el ejercicio de derechos o el acceso a las ayudas familiares, así como a la formación y a las oportunidades de empleo. La exclusión social (...) exige prestar atención a la educación y a las políticas de formación, sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje permanente resulta vital

si se pretende capacitar a los individuos para que puedan participar plenamente en la sociedad del conocimiento y la información. (p. 6)

Continuando con Jiménez (2008), existen en el ámbito educativo algunos hechos que pueden convertirse en condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social, tales como los prejuicios y discriminaciones. Obviamente, no podemos olvidar que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que, por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general. No obstante, la escuela debiese ser uno de los medios más importante para potenciar procesos integradores e inclusivos.

Como evidencia Stefoni, Stang y Riedemann (2016), la escuela es hoy día un espacio que produce y reproduce discriminación en múltiples esferas. Mientras que tan sólo algunas escuelas han comenzado a incluir elementos de multiculturalidad en sus proyectos educativos, en la gran mayoría aún persiste una invisibilidad y negación de la discriminación, lo que:

(...) podría deberse a su proceso de naturalización, es decir, una situación aporoblemática, cuya existencia no es interpelada ni cuestionada por los actores, porque se entiende como parte norma de la cotidianeidad. (p. 164)

Para Stefoni, Stang y Riedemann (2016), la discriminación es un fenómeno para enmarañado, es decir, persistente en el tiempo, fluctuante en su composición, simultáneo en sus dimensiones y variante en sus expresiones. Para el caso de la discriminación hacia NNA migrantes, esta se construye sobre la base de una compleja interacción entre los procesos que Tijoux (2013b) llama de racialización, etnitización, extranjerización y generización.

El racismo, como una de las dimensiones que conforma la discriminación, no puede entenderse por fuera del nacionalismo creado durante la conformación del Estado-nación. En el caso de Chile, el nacimiento del Estado históricamente se arraiga en valores raciales que requieren de un otro que represente la alteridad negada frente al elemento blanco-europeo "en América Latina y en Chile esta alteridad se ha personificado en la figura del indio y del negro que debe ser conquistado o aniquilado" (González S. , 2004, p. 17).

Los inicios de la migración en Chile se remontan al período histórico en el cual los estados latinoamericanos impulsaron una migración selectiva de personas provenientes de Europa, bajo el supuesto ideológico de que para lograr un progreso a la europea se necesitaba del hombre blanco. En palabras de Tijoux (2013b), es aquí donde lo blanco-europeo deviene

un elemento central, tanto para definir simbólicamente a la nación, como para “afirmar la distinción entre clases sociales y posiciones de poder” (p. 289).

Como menciona Subercaseaux (2007), durante el periodo de desarrollo industrial, el concepto de raza y su necesidad de mejorarla seguía operando. Varios problemas de la época, como la “salud, la educación, la mortalidad infantil y el alcoholismo, fueron entendidos como problemas ligados a una raza que era preciso extirpar” (p. 32). El mismo autor precisa además que la categoría de raza chilena no es más que una invención intelectual, un significativo vacío que puede ser llenado con rasgos biológicos, síquicos, culturales o sociales.

En esta misma línea, Tijoux (2013b) argumenta que podemos entender el concepto de raza como una invención emocional, que no obedece a una lógica científica, sino que más bien es cercana a creencias relacionadas con el nacionalismo y de la religión, que al conocimiento racional y empírico.

De esta manera el ser migrante se transforma en un “estigma construido que recae sobre todos los que traen a cuestas lo indígena o lo negro” (Tijoux, 2013b, p.292), tal como sucede con flujos migratorios afrodescendiente procedentes del Caribe y de algunos territorios de Colombia. De este modo, los NNA migrantes heredan las humillaciones vinculadas a su origen, racismo que se reproduce y mantiene en el tiempo.

Para Balibar (1991), el racismo se inscribe como una práctica violenta que puede darse en:

(...) las miradas de desprecio o de burla, en actos de intolerancia, en gestos humillantes o en actos de explotación, como también en discursos y representaciones que heredan del fantasma de la profilaxis y de la segregación, como necesidad de purificar el yo y el nosotros ante cualquier perspectiva de promiscuidad, mestizaje e invasión articulada en estigmas de la alteridad, organizando sentimientos y confiriéndoles una forma estereotipada. (p. 102)

Como señala Tijoux (2013b), “el racismo, en la medida que se hace cotidiano y se vuelve parte del sentido común, naturaliza la violencia que termina considerándose una práctica común” (p.299).

La comprensión del sufrimiento que conlleva esta violencia hacia NNA migrantes, implica reconocer el racismo como una categoría de producción y de reproducción de la exclusión de manera histórica y estructural. De ahí la importancia de abordarlo en su relación con el proceso histórico de construcción nacional, desde la formación de la identidad chilena,

en una cultura donde se configura a un otro. El racismo no solo es una ideología exterior, pues se ancla en discursos y prácticas de la interacción cotidiana entre el sujeto racista y el objeto del racismo. Y estos objetos del racismo, en el ámbito de la escuela, son principalmente los hijos de migrantes latinoamericanos (Tijoux, 2013b).

Las investigaciones de Riedemann y Stefoni (2015) y de Stefoni, Stang y Riedemann (2016), dan cuenta de diferentes argumentos racistas que son utilizados por miembros de establecimientos para legitimar no solo una diferencia socialmente construida, sino una posición de inferioridad y subordinación a la que son adscritos NNA migrantes. Algunos de estos son la negritud como algo negativo, atribuir a su origen nacional y cultural el que sean bulliciosos y desordenados, violentos al jugar, sucios o que huelan mal.

En cuanto a la dimensión de clase, la ubicación de los padres y las madres migrantes en precarios empleos dentro del mercado laboral, con jornadas extensas y muy mal pagados, genera condiciones de hacinamiento y complejidades en el acompañamiento educativo de NNA, que suelen atribuirse a su origen de migratorio y no a la carencia de ofertas de calidad desde el Estado ni a la sistemática vulneración a sus derechos (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016).

El tema de la vivienda es uno de los problemas más acuciantes de la población migrante en el país (Margarit, 2015). Este factor tiene una incidencia crucial en la vida de los NNA y sus familias y, por ende, en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La condición de hacinamiento conlleva a que los NNA duerman mal, estén desaseados, manejen vocabulario que no corresponde con su edad, entre otros aspectos.

En la misma línea, Stefoni, Stang y Riedmann (2016), dan cuenta que en la escuela profesores, compañeros de curso y los demás miembros de la comunidad escolar, relacionan causalmente estas vulneraciones al hecho de ser migrantes, es decir, el origen y la cultura de sus padres serían los responsables de sus condiciones de vida.

No obstante, es la realidad socioeconómica de estas familias, que trabajan largas horas en el día por un bajo salario, la que excluye la posibilidad de contratar a alguien que pueda cuidar de los niños, así como también dificulta generar vínculos entre los apoderados y la institución escolar (Stefoni, Stang y Riedmann, 2016).

Las tensiones de clase permean y complejizan el desarrollo educativo de NNA migrantes, siendo este fenómeno muchas veces utilizado como argumento para justificar situaciones de discriminación, de acuerdo con lo evidenciado en diferentes estudios nacionales sobre educación y migración (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2010;

Pavez, 2013; Tijoux, 2013a) y en otros países, como España (Grupo Interdisciplinario de Investigadores Migrantes, 2010).

El género, también forma parte de las dimensiones que componen la discriminación hacia NNA migrantes. En las investigaciones de Stefoni, Stang y Riedemann (2016), Riedemann y Stefoni (2015), Tijoux (2013a; 2013b), entre otras, la preocupación de género surgió como un problema por parte de las diferentes escuelas donde desarrollaron sus indagaciones. Para estas instituciones educativas, el problema con el género se relaciona con la corporalidad, la sexualidad y la afectividad de los estudiantes migrantes. Más concretamente, el género emergió como “una condena moral entre los propios estudiantes respecto de actitudes que se leen como provocativas o excesivamente sexualizadas en algunas niñas que son migrantes” (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, p. 171).

Según Tijoux (2013a), se han instalado estereotipos en torno de las niñas migrantes como hipersexualizadas, y a partir de ese estereotipo se ha construido también una problemática. El hecho que este comportamiento fuera catalogado por los miembros de la comunidad educativa como condenable sólo en las niñas y no como un proceso ligado al despertar sexual del ser adolescentes, es lo que conduce a considerar esta situación como una discriminación de género.

A su vez, el que estas conductas se les atribuyan por ser migrantes, permite observar con más claridad el modo en que las distintas dimensiones de la discriminación se entrelazan, en este caso género, extranjería y racialización; supuestos que subyacen en juicios pronunciados por autoridades educativas bajo los términos de “la naturaleza desbocada de las niñas migrantes en oposición a la naturaleza controlada de las niñas nacionales” (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, p. 173).

La dimensión de género plantea un doble desafío, por una parte, pensar cómo debería abordar la escuela el desarrollo sexual de NNA, desde la perspectiva de la convivencia e igualdad de género y, por la otra, cómo evitar que estas desigualdades de género se crucen con desigualdades fundadas en el origen nacional y cultural de los NNA.

Evidentemente, la escuela tiene un rol clave en la lucha contra la exclusión. La ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural, generando relaciones de poder desde la cultura dominante hacia la cultura extranjera considerada como inferior.

Por otro lado, la neurociencia nos brinda novedosos aportes para comprender de manera aún más profunda las implicancias de la exclusión y la urgente necesidad de políticas educativas inclusivas.

Las evidencias neurocientíficas de la exclusión social surgen a raíz de las investigaciones de la Neurociencia Social Cognitiva y Afectiva (NSCA), un campo de estudio recientemente desarrollado y de carácter interdisciplinario entre la psicología social y las neurociencias cognitivas principalmente.

De acuerdo con Ochsner (2004), su objetivo principal consiste en explicar los fenómenos socioemocionales a través de los siguientes niveles de análisis:

- Nivel social: incluye descripciones del contexto social, claves socio-emocionales relevantes, experiencias y conductas.
- Nivel cognitivo: especifica los mecanismos de procesamiento de la información.
- Nivel cerebral: explora las bases neuronales donde se asientan tales mecanismos.

Esta nueva disciplina, utiliza técnicas de exploración cerebral, tales como la resonancia magnética funcional (IRMf, en sus siglas en inglés) y la tomografía por emisión de positrones; así como técnicas de estimulación neuronal, de estimulación magnética transcraneal, registro de la actividad cerebral, y la técnica de electrofisiología más conocida como Potenciales Eventos Relacionados (PER).

En su inicio, los lineamientos de la NSCA han girado en torno a temáticas como la percepción social y los estereotipos (Hart et. al., 2000), el auto conocimiento (Kelley et. al., 2002) y la teoría de la mente (Frith & Frith, 2003).

En la actualidad, las investigaciones efectuadas por la NSCA han revelado que las personas en situación de exclusión experimentan lo que se ha denominado dolor social. Este hallazgo se fundamenta en múltiples evidencias empíricas que demuestran que existe un correlato neuronal entre el dolor físico y el social, es decir, ambos comparten una misma base fisiológica.

Una evidencia preliminar de lo anterior fue detectada por MacDonald y Leary (2005), quienes a partir del estudio de 15 idiomas diferentes detectaron que el lenguaje que se utiliza para describir el dolor social es el mismo que se emplea en el caso del dolor físico. Un caso en la lengua española, es el uso de la expresión corazón roto o partido para describir una situación de dolor social como, por ejemplo, el fin de una relación de pareja, la muerte de un ser querido.

Otra evidencia que se suma a la anterior, son las investigaciones realizadas por Eisenberger, Lieberman y Williams (2004) y Lieberman (2007), quienes sostienen que el dolor social es parte de una adaptación evolutiva del dolor físico, ya que para el caso de los seres humanos, los estudios de neuroimagen sobre exclusión social han demostrado un aumento de la actividad de la Corteza Cingulada Anterior dorsal (CCAd) ante situaciones de dolor.

Se sabe que la CCAd es una gran estructura en la pared medial del lóbulo frontal, la cual actúa como un sistema de alarma neuronal o monitor de conflicto, cuya función es detectar cuando algún estímulo del medio interno o externo pone en riesgo la propia supervivencia. No es de sorprender que el dolor, considerado la señal de alarma más primitiva y enraizada de que algo anda mal en los organismos vivos, active esta zona cerebral. Sin embargo, lo que sí es novedoso es que sea justamente esta misma área del cerebro la que se active para el caso de la exclusión social, involucrando también la amígdala y la sustancia gris periacueductal, ambos componentes de la matriz del dolor, de acuerdo con los estudios realizados mediante fMRI por Peyront, Laurent y García-Larrea (2000).

Aunque todos los resultados mencionados anteriormente son claves, la prueba más directa del papel de la CCAd en el dolor social humano proviene del estudio de neuroimagen efectuado por Eisenberger, Willimans y Lieberman (2004). En este experimento, se les hizo creer a los participantes que iban a estar jugando a lanzar virtualmente la pelota con otros dos jugadores a través de Internet. No obstante, las imágenes del computador estaban programadas para incluir al participante durante una ronda del juego y, a continuación, excluirlo de la ronda siguiente, haciendo esto evidente al no lanzarle la pelota. Los participantes fueron monitoreados a través del uso de escáner de fMRI y los resultados obtenidos señalan que cada vez que eran excluidos del juego, la actividad en la CCAd aumentaba, es decir, la misma zona cerebral que se activa ante el dolor físico se activaba de igual manera ante el dolor social de la exclusión.

Como conclusión de su experimento, los investigadores elaboraron la Teoría de la superposición del dolor, en la que sostienen que el dolor social que experimentamos cuando las relaciones sociales se dañan o se pierden, y el dolor físico que experimentamos después de una lesión corporal, poseen una misma base neurológica, en otras palabras, están superpuestas o correlacionadas a través de un mismo sustrato neuronal.

Aplicando este principio a las trayectorias escolares de NNA migrantes y de muchos otros grupos humanos que son excluidos, como las personas pertenecientes a pueblos originarios o a la diversidad sexual, entre otros, podemos reafirmar con mucha más fuerza la

urgencia de transformar un sistema educativo que genera experiencias de dolor en uno que genere bienestar.

Son diversas las investigaciones que han puesto de manifiesto cuáles son los múltiples efectos que provoca la vivencia de la exclusión. No obstante, para facilitar su comprensión, seguiremos la clasificación propuesta por Magallanes (2011), quien los organiza en cuatro dimensiones: efectos cognitivos, emocionales, conductuales y físicos:

- Efectos cognitivos: a partir de los estudios realizados por Baumeister, Twenge y Nuss (2002) y por otros investigadores, se ha podido comprobar que la exclusión social afecta a nivel cognitivo debido a que produce un descenso de la conducta inteligente ante tareas cognitivamente complejas como resolver problemas de lógica y razonamiento, y además reduce la motivación de las personas para relacionarse socialmente. Los resultados de este experimento fueron comprobados tras la aplicación de un test de coeficiente intelectual, razonamiento verbal, matemático y espacial.
- Efectos emocionales: principalmente son tres los efectos emocionales que conforman esta categoría, disminución de la autoestima, el sentido de pertenencia, y el aplanamiento emocional. Siguiendo la teoría planteada por Leary, Tambor, Terdal y Downs (1995), más conocida como teoría del sociómetro, la autoestima se desarrolló como una ventaja adaptativa de la convivencia en grupo, debido a que la pertenencia social jugó un rol clave en la supervivencia de los primeros grupos humanos hasta la actualidad. De ahí que, quien estuviese incluido socialmente, evitase la exclusión, patrón conductual que hasta el día de hoy los seres humanos mantenemos, a través de la reproducción de comportamientos que favorecen la admiración de los demás versus aquellos que pueden ocasionar el rechazo. A su vez, este comportamiento genera sentimientos positivos o negativos en cada individuo, reconociéndose una relación directa entre sentimientos negativos, baja autoestima y exclusión.

Por otro lado, la pérdida del sentido de pertenencia o existencia fue estudiada por Stillman et al. (2009), quienes concluyeron tras su investigación que las personas excluidas socialmente perciben la vida como algo sin sentido. La disminución de la autoestima y del sentido de la existencia, propician lo que Twenge, Catanese y Baumeister (2002), califican como aplanamiento afectivo y emocional. Este consiste

en un estado defensivo y de aletargamiento al cual ingresan las personas excluidas, lo que les dificulta el pensamiento, la emoción y la autoconciencia.

- Efectos físicos: dentro de esta categoría se encuentran dos resultados altamente significativos, el primero comprueba una disminución en la frecuencia cardiaca de las personas que sufren la exclusión y, el segundo, alude al tipo de dolor que ocasiona la exclusión, el cual es muy similar al dolor físico del que ya hablamos anteriormente. Fue la investigación de Gunther, Crone y Van der Molen (2010), la que puso de manifiesto el descenso del ritmo cardiaco experimentado por quienes son rechazados. Esta respuesta fisiológica se debe a la acción del sistema nervioso parasimpático, el cual se encarga de regular nuestros afectos. En este caso, cuando se es excluido no es posible generar un vínculo afectivo con el otro porque hay un rechazo, y al carecer de motivación para la interactuar socialmente disminuye el ritmo cardíaco. Lo contrario es, por ejemplo, cuando vemos a quien nos gusta y se aceleran las pulsaciones, debido a que hay una motivación para estar con ese otro.
- Efectos conductuales: la pérdida de los vínculos sociales puede desencadenar las formas más profundas de dolor y sufrimiento humano, de ahí que los sistemas carcelarios de muchos países todavía utilicen el aislamiento social como una de las formas más extremas de castigo (Baumeister, Twenge, & Nuss, 2002). En el caso de los efectos que produce la exclusión social en la manera en que las personas se comportan y se relacionan con el medio, la investigación científica ha identificado que hay actitudes específicas que se desarrollan como consecuencia de esta vivencia.

Aiken (2003), define a las actitudes como predisposiciones aprendidas para responder positiva o negativamente ante diversas situaciones, grupos, personas o instituciones. Dentro de la vida social de los seres humanos, las actitudes juegan un papel fundamental, ya que sirven para apoyar y definir la identidad social de una persona, de tal manera que cuando esta comparte sus actitudes con los demás está proporcionando una guía sobre sus inclinaciones conductuales y una referencia sobre sus posibles reacciones ante diferentes situaciones.

Entre algunas de las evidencias conductuales, derivadas de los estudios sobre exclusión social, destacan las investigaciones llevadas a cabo por Twenge y Baumeister en los años 2001, 2002 y 2007; en las cuales los autores demostraron que las personas socialmente rechazadas son más hostiles y agresivas, la exclusión social produce que las

personas realicen conductas irracionales y peligrosas en pos de aumentar su red social, y que existe un nexo entre el rechazo y disminución de la conducta de ayuda o comportamiento prosocial.

Profundizando en la dinámica que ocurre en la interioridad de las aulas, la UNESCO (2012), indica que algunos aspectos que influyen en la exclusión escolar son:

- Privación de condiciones mínimas para aprender, tales como el acceso a la salud, vivienda, alimentación, vestimenta, entre otras.
- Acceso a la educación condicionado por criterios de selección y aranceles.
- Proceso de enseñanza y aprendizaje descontextualizado, donde por ejemplo la lengua de instrucción y los materiales didácticos no son comprensibles, y los escolares pasan por experiencias negativas en la escuela como discriminación, prejuicios o violencia.

En atención a lo anterior, es posible visualizar cómo los patrones de exclusión social influyen en los de la exclusión educativa, y esta, a su vez, suele reforzar la primera, replicándose de esta manera el ciclo de la exclusión en grupos humanos que históricamente la han sufrido, como los son migrantes, refugiados, pueblos originarios, personas en diversidad funcional, mujeres, personas que viven en lugares segregados, huérfanos, niños en situación de calle, personas que cuentan con una instrucción escolar escasa o no formal, habitantes de zonas rurales aisladas, entre muchos otros más.

Dentro del sistema educativo, la exclusión puede desarrollarse en cualquiera de las fases del proceso de aprendizaje, es decir, puede ocurrir al inicio, desarrollo y término del ciclo preescolar o de párvulos, de la enseñanza básica, y así sucesivamente; como también puede acontecer en la transición de una educación formal a una no formal, entre distintos tipos de escuela o en otra fase.

Específicamente, los excluidos del sistema educativo tienden a ser de manera preferencial niños y jóvenes procedentes de familias con niveles socioculturales bajos o muy bajos, en contextos de pobreza, con fragilidad o ausencia de redes sociales de apoyo, y con una situación familiar desestructurada, debido al desempleo, migración, alcoholismo, drogas, entre otros factores (García, Acevedo, Morales, & Arboleda, 2017).

No obstante, es necesario no olvidar que por muy compleja que sea la situación de exclusión que envuelve a las personas, siempre estamos ante NNA con grandes y diversas

capacidades, como ellos mismos lo han demostrado cuando se les ofrecen oportunidades y atmósferas adecuadas de convivencia y aprendizaje UNESCO (2012).

### **2.3.3 La importancia de Inclusión en el contexto educativo.**

Desde la Academia no hay consenso en cuanto a una única forma de definir lo que es la inclusión educativa (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Ainscow & Miles, 2009; Blanco, 2006; Duran, Echeita, Giné, Miquel, & Ruiz, 2005; Echeita & Ainscow, 2011; Farrell, Jimerson, Howes, & Davies, 2009). Esta diversidad de visiones se explica porque, dependiendo del contexto, se pueden aplicar variados enfoques de inclusión.

Una de las perspectivas más aceptada mundialmente, es la que deriva de la propuesta de Booth y Ainscow (1998) en el Índice de Inclusión (en adelante el Índice).

El Índice se ha utilizado en numerosas escuelas alrededor del mundo, la mayor parte de ellas pertenecientes a países tales como Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, España, Portugal, China, Australia Sudáfrica, Estados Unidos, entre varios más (Echeita, 2008). En América Latina, su conocimiento y uso es todavía incipiente.

El principio rector del Índice corresponde al Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), que declara que todas las escuelas deben acoger a todos los NNA independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales. En este sentido, la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso a la educación, sino que también con eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado en su plenitud.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su participación en el proceso educativo. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder reducirlas y eliminarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y a la vez sociales.

No obstante, en este proceso muchas escuelas pueden sentirse pérdidas o tener dudas respecto de cómo avanzar hacia una mayor inclusión. De este modo, el Índice ofrece un mapa claro y preciso que puede orientar su camino a través de una serie de etapas que es preciso recorrer para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

Según Booth & Ainscow (2011), el Índice, la inclusión se concibe como:

Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (p. 6)

Esta herramienta anima al equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, al estudiantado, las familias y otros miembros de la comunidad, a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela, para lo cual propone un trabajo sistematizado en tres dimensiones. Estas son la creación de una cultura inclusiva, elaboración de una política inclusiva y desarrollo de prácticas inclusivas.

Cabe destacar que, desde el enfoque de Booth y Ainscow, se sustituye el término de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2011). Este cambio en la terminología pretende superar la forma en que tradicionalmente se trata a las personas en situación de discapacidad, ignorando las otras formas en las cuales la participación de cualquier estudiante puede ser obstaculizada (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). De esta manera se considera que cada individuo enfrenta distintas barreras al aprendizaje derivadas de múltiples factores como los son las condiciones sociales, la infraestructura de las escuelas, las políticas educativas, la cultura escolar, la formación docente, los sistemas de evaluación, entre otras (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014).

La UNESCO (2010) en las Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación, señaló que las barreras para el aprendizaje y la participación se entrecruzan tanto en el ámbito de las políticas educativas como en los centros escolares. Frente a las políticas educativas, se identifican barreras asociadas a sistemas altamente segregados, esquemas de financiamiento que promueven la competencia entre escuelas, la distribución inequitativa de los recursos humanos y materiales, entre otros. En cuanto a los centros escolares, destacan barreras asociadas a la cultura escolar, el currículum, las prácticas docentes, sus valores, creencias y las propias políticas de los establecimientos educativos.

La reducción de las barreras, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, implica la transformación de la cultura, la política y las prácticas educativas de las escuelas, para responder a la diversidad de necesidades educativas de todo el estudiantado (Blanco, 2006). Lo anterior significa un cambio, a partir de procesos continuos de mejoramiento y reflexión sobre las prácticas de la comunidad escolar, sus niveles de participación y desarrollo profesional del profesorado, el proyecto educativo institucional, entre otros.

Ante las preguntas sobre cuáles actividades llevadas a cabo en la escuela benefician más a los estudiantes y cómo desarrollar el mejoramiento educativo, dos movimientos han tratado de responder, estos son el movimiento de la eficacia escolar y el de la mejora de la escuela (Murillo, 2000; Murillo & Krichesky, 2012). El primero, se ha preocupado por conocer los factores que caracterizan y definen a una escuela eficaz, entendiéndola como aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus estudiantes más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa” (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010, p. 182). El segundo, centra su interés en el proceso de cambio que desarrollan las escuelas para mejorar su calidad (Murillo, 2000). Se entiende como una perspectiva para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes y que fortalece la capacidad de la escuela para gestionar dicho cambio (Ainscow, Hopkins, Southworth, & West, 2001).

Por otra parte, a los dos movimientos anteriormente mencionados se les ha sumado un tercero, con un carácter teórico-práctico, que busca unir la eficacia con la mejora de la escuela y centra su interés en identificar los procesos más idóneos para cambiar el proceso de aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de tales conocimientos para alcanzar una mejora real (Murillo, 2000).

El conocimiento generado a partir de estos movimientos señala la necesidad de tener en cuenta ciertos aspectos a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo. Ainscow (2001), postula que cualquier cambio solo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que pueda prosperar, enfatizando así que son las propias comunidades educativas los motores del cambio. Algunos aspectos que menciona para tener en cuenta son:

- El liderazgo, enfatizando el cambio en la escuela desde los enfoques tradicionales de jerarquía y control, hacia enfoques transformacionales que apuntan a distribuir y potenciar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa.

- La planificación colaborativa, entendiendo que la participación activa de los profesores estimula la creación de fines comunes y genera una base de acción común para todos.
- El desarrollo permanente del profesorado, el cual hace referencia a establecer en la escuela una política de actualización de los docentes, una cultura de mutuo apoyo por medio de prácticas como la observación entre pares y la construcción de una comunidad permanente de aprendizaje.

Autores como Fernández (2000) y otros como Odina, Jaurena y Benito (2008), coinciden en ciertos elementos como estrategias claves para construir una educación inclusiva. De entre todas sus propuestas son dos las que mayor acogida tienen en el campo educativo, estos son un modelo curricular que atienda a la diversidad, y una formación docente inicial y permanente con un enfoque inclusivo.

En lo respectivo a la formación inicial, no se trata de crear talleres, seminarios o cursos de capacitación sin conexión entre sí y aislados en el tiempo, sino más bien de brindar a los futuros educadores una preparación plenamente inclusiva a partir del currículum mismo de su formación. A su vez Odina Jaurena y Benito (2008), señalan la necesidad de que este aprendizaje tenga continuidad en la formación permanente del profesorado, de tal modo que se desarrollen sólidas competencias pedagógicas en torno al trabajo colaborativo

Alegre (2010), indica que son diez las capacidades o competencias que los educadores deben poseer para promover la inclusión en medio de contextos de diversidad cultural, estas son:

- Capacidad reflexiva.
- Capacidad de mediador.
- Capacidad para gestionar situaciones diversas de aprendizaje.
- Rol de tutor y mentor.
- Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo.
- Disposición a comunicarse e interactuar en diversidad de ambientes.
- Capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo.
- Diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje significativas.
- Capacidad de motivar e implicar con metodología activas al estudiantado.
- Rigurosidad en la planificación.

De este modo, el mayor propósito de la educación inclusiva es lograr conciliar el principio de igualdad y de diversidad, permitiendo que todos los NNA logren aprender juntos sin dejar de atender sus particularidades.

En otras palabras, la inclusión valora la diversidad porque es la llave de la convivencia social. Si no se genera la inclusión en el aula, finalmente las generaciones futuras tendrán obstáculos para vivir en sociedad, de ahí la importancia de formular un proyecto educativo nacional sustancialmente inclusivo.

**2.3.4 Educación multicultural e intercultural.** El multiculturalismo y la interculturalidad son las principales teorías que se han desarrollado para dar distintas respuestas a las problemáticas e incertidumbres que emergen respecto de la diversidad cultural.

El multiculturalismo se refiere a "la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos" (Diez, 2004, p. 193).

Lo que hacen las propuestas multiculturales es proveer instrumentos para acompañar la dinámica de esta diversidad, que de modo natural tendería a segregarse en unidades, como por ejemplo personas que comparten el mismo origen, religión o idioma. En este sentido, el multiculturalismo se habría convertido en un parámetro de referencia respecto de tendencias sociales de tolerancia y convivencia, o más bien, como señalan sus voces críticas, en una política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016).

Considerando algunas de sus reformulaciones, el multiculturalismo de tipo liberal, se ha entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente traducible de mundos culturalmente diversos (Žižek, 2003), o una coexistencia armónica y horizontal, aconflictiva y no jerárquica de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003). Este último punto constituye uno de sus elementos más criticados, ya que parte del supuesto de que las relaciones que se establecen entre las diversas culturas son igualitarias y simétricas, negando de esta manera la conflictividad y desigualdad histórica de esta relación.

Otros puntos críticos que presenta este enfoque residen en el hecho que la perspectiva multicultural asume la existencia de una cultura sobre la cual cimentar la convivencia. De acuerdo con Žižek (2003), esto se trataría de una forma de racismo negada, invertida,

autorreferencial, que dice respetar la identidad de un otro, pero desde la posición privilegiada de dominación.

Por el contrario, la interculturalidad surge como un enfoque superador del multiculturalismo y también como respuesta a contextos sociales distintos, particularmente para América Latina. El concepto de interculturalidad, alude a "una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006, p. 2).

A diferencia del multiculturalismo, la propuesta política de la interculturalidad, en vez de acompañar los procesos ligados a la diversidad, procura intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generan de forma espontánea. Esta intencionalidad implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, asumiendo sus riesgos y beneficios "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013, p. 57).

En el contexto del proceso de aprendizaje, la interculturalidad "reconoce a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos y relativizar los de la propia cultura" (Novaro, 2006, p. 5).

Sin duda, se trata de un enfoque con enormes potencialidades, pero también se han señalado puntos débiles que podrían transformarlo en una herramienta de legitimación, al igual que el multiculturalismo.

El principal punto débil de la interculturalidad dentro del contexto educativo es pensar que la escuela por sí sola podría movilizar todo el cambio de la sociedad. En palabras de Diez (2004):

Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de esta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos en los distintos ámbitos de la sociedad. (p.193)

Estos conflictos se vinculan con el hecho de las relaciones sociales que, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se sustentan en vínculos de poder que generan desigualdad.

¿Cómo abordar entonces los procesos de aprendizaje en desde un enfoque intercultural? Continuando con Diez (2004), en primer lugar, la construcción de proyectos

educativos interculturales debiese relacionarse con estrategias políticas que abordasen, desde la misma mirada, las problemáticas relacionadas con la desigualdad que emerge en otros ámbitos de la realidad social, ya que "no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales" (p. 201).

De acuerdo con Van Dijk (2013), existen criterios fundamentales que debiesen tener en cuenta las políticas que se implementen en sociedades diversas. Si bien, la propuesta no fue pensada exclusivamente para el ámbito educativo, esta puede aplicarse de manera contextualizada. Según el autor, para que estas políticas pudiesen lograr sus objetivos, deben responder a los siguientes criterios:

- Conocimiento intercultural: presupone un conocimiento mutuo sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, objetivos y conocimientos.
- Comunicación intercultural: que implica una reciprocidad en el conocimiento intercultural. Por ejemplo: un mutuo aprendizaje lingüístico.
- Información intercultural: las diferentes formas de comunicación, tales como discursos políticos, medios de comunicación, planes de estudio, libros escolares, redes sociales, entre otros, deben informar a la ciudadanía desde una perspectiva intercultural.
- Representación y cooperación intercultural: se refiere a la distribución del poder de manera equitativa entre los diferentes colectivos mayoritarios y minoritarios que conforman la sociedad.
- Toma de decisiones intercultural: todos los miembros de las instituciones de poder deben tomar decisiones que representan los intereses de la sociedad en su conjunto, no de determinados grupos.

En el escenario escolar, un aspecto clave para lograr la interculturalidad es el currículum escolar, pues ahí se reproduce con mayor facilidad la perspectiva hegemónica del grupo dominante (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016). Las investigaciones al respecto evidencian una doble tensión, por un lado, las dificultades para incorporar aprendizajes que no están explícitamente contemplados en el currículum y que la realidad migratoria demanda, y del otro lado, la implementación institucional del currículum homogéneo, que se materializa en una presión permanente por cumplir con estándares evaluativos, como lo es la prueba SIMCE.

Lo preocupante de esta situación es la dificultad para generar un currículum flexible, que atienda a las particularidades de NNA en contextos multiculturales. Frente a ello:

Los profesores experimentan una gran frustración, puesto que dedican horas de trabajo a actividades focalizadas tendientes, por ejemplo, a incluir aspectos históricos, métodos distintos de enseñanza de matemática, entre otros elementos, pero esos logros no son ni reconocidos ni medidos por las instancias ministeriales de evaluación. (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, p. 173)

Otras demandas que manifiestan las comunidades educativas para asumir el desafío de la educación intercultural, son el conocimiento del currículo de los países de origen de la población migrante, la necesidad de apoyo en los procedimientos de regularización de su situación migratoria y la incorporación de padres y apoderados migrantes a la comunidad educativa (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2010).

En el modelo de educación intercultural, la escuela prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural:

Se reconoce como legítima, se considera la lengua materna como un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, y el pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los estudiantes el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. (Muñoz, 2000, p. 107)

En síntesis, los principios fundamentales a considerar en la educación intercultural siguiendo a Selby (1992) son:

- Formación y fortalecimiento de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho de cada estudiante de recibir la mejor educación, con especial cuidado de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias.
- No segregación en grupos aparte.

- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Superación de los prejuicios y estereotipos.
- Promoción de las comunidades étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los estudiantes.
- Gestión democrática y participación activa del estudiantado.
- Participación activa de los padres y madres en la escuela.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

En esta misma línea, los conceptos de ciudadanía y de educación para la democracia son claves en este tema. Vázquez (1994), después de afirmar que la educación intercultural se conforma como una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades, considera que la valoración de las finalidades de la educación intercultural adquiere una fuerza especial desde la perspectiva de la educación para la democracia.

Teniendo mayor conocimiento tras todo lo señalado sobre lo que es la educación intercultural, esperamos que esta, deje de ser percibida como una necesidad exclusiva de las escuelas que atienden estudiantes migrantes o a otros grupos culturales y adquiera la relevancia de ser considerada como un derecho educativo universal.

## **2.4 Marco Empírico**

**2.4.1 Política educativa e interculturalidad.** Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017), en su investigación realizaron un análisis de contenido de 82 fuentes documentales en torno a la escolarización de estudiantes migrantes, construyendo categorías explicativas para dilucidar ciertos patrones, tensiones e hilos conductores que indican debilidades de los programas de acogida a estudiantes migrantes en escuelas chilenas.

Sus resultados evidencian que predominan documentos de tipo informativo versus una carencia de documentos de orientación dentro de las escuelas; mientras que en el ámbito de la sociedad civil, el estudio constata que sí existe una documentación que pretende convertirse en un instrumento de orientación para los centros educativos. Los investigadores concluyen que “tanto los vacíos existentes como la desarticulación entre organismos, son un escenario poco maduro e infértil para impulsar en las escuelas la creación de programas de acogida para estudiantes migrantes” (Jiménez, Aguilera, Valdés, & Hernández, 2017, p. 113).

De manera muy similar, Mora (2018) evidenció que:

Las políticas educativas responden a un modelo de Estado-Nación unitario y homogéneo (...). Se autodenominan multiculturales, pero más bien tienden a estigmatizar al otro, al diferente, no poniendo en relación las diferentes culturas de un territorio determinado. Este silencio institucional pone al Estado chileno en una situación de entredicho, porque no está dando cumplimiento a los acuerdos internacionales que ha firmado, los cuales buscan resguardar los derechos de las personas, especialmente NNA en situación de migración. (p. 257)

Sin embargo, la autora señala que esta situación podría transformarse en una “oportunidad para fortalecer procesos de profesionalidad docente y en un desafío político educativo en la atención de la diversidad cultural desde una perspectiva de educación intercultural crítica” (Mora, 2018, p.231).

Así mismo, el estudio de Stefoni, Stang, y Riedemann (2016), analiza una sistematización de experiencias de profesionales de la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), en escuelas municipales con un alto porcentaje de matrícula migrante. Si bien, es preciso tener en cuenta que el trabajo de campo se realizó mayoritariamente en una sola institución educativa, existen congruencias entre los hallazgos de otros estudios con

una metodología similar (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2010; Tijoux, 2013a; Pavez, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013b).

Su investigación concluye que existe una invisibilización y negación de la discriminación de la que son objeto NNA migrantes por parte de los miembros de las comunidades educativas, lo que podría ser reflejo de los vacíos institucionales “la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural capaz de dar respuesta a la creciente diversidad que se manifiesta en las aulas” (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, p. 153). Esta situación finalmente “termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural” (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, p. 154).

Complementando lo anterior, el estudio de Muñoz (2000), ofrece una aproximación epistemológica sobre lo que es y no es la educación intercultural, por medio del análisis y clasificación de los modelos de educación que atienden la realidad multicultural en torno a cuatro grandes enfoques políticos y sociales, a saber: enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida, enfoque hacia la integración de culturas, enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas y enfoque hacia una opción intercultural.

Su investigación brinda una visión plena de lo que es la educación intercultural, de modo que:

Deje de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden migrantes y minorías, y adquiera la relevancia de ser considerada como una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades. (Muñoz, 2000, p. 108)

Los hallazgos señalan que, el modelo de educación intercultural, en su sentido más pleno, reúne los aciertos de los modelos multiculturales y antirracistas y se enmarca dentro de las corrientes actuales de educación para la democracia en una dimensión mundial y global.

De manera similar, Galaz y Poblete (2017), a través de una investigación cualitativa, de carácter aplicado, que utilizó entrevistas a representantes del MINEDUC, gobiernos locales y organizaciones de migrantes; identifican los factores que favorecen y dificultan la inclusión educativa y la participación efectiva de NNA migrantes en el sistema educativo. Su

investigación concluye que la ausencia de una política migratoria, dificultades administrativas y el rol de los funcionarios públicos son:

Elementos determinantes en tanto que no existe un instrumento que articule la acción del Estado en la gestión interna de las migraciones, particularmente en cuanto al acceso a derechos o niveles de inclusión, ni que delimite las competencias del gobierno central, regional y municipal en la garantía de esos derechos, generales y educacionales, para la población migrante. (Galaz & Poblete, 2017, p. 18)

Dentro del contexto canadiense, Bosset (2010), analiza las políticas y documentos jurídicos del estado de Quebec en relación a experiencias concretas de las escuelas de esta ciudad. Señala que, la diversidad etnocultural es considerada como un desafío profesional por parte de los centros educativos, y que son las prácticas de acomodación la estrategia que las comunidades escolares emplean para enfrentar este reto.

El autor, emplea el concepto de prácticas de acomodación razonables para referirse al modelo de educación quebequés, indicando que es necesario que avancen en “lutter contre la discrimination et s’attaquer aux dimensions institutionnelles et systémiques du racisme et de la discrimination” [“la lucha contra la discriminación y se ataquen las dimensiones institucionales y sistémicas del racismo y de la discriminación”] (Bosset, 2010, p. 73. Traducción de la tesista).

El estudio de Gallant y Denis (2008), realiza una recopilación de las políticas ministeriales y de los programas escolares atingentes a la acogida y la integración de los estudiantes migrantes, en las provincias canadienses de Saskatchewan y en Nouveau-Brunswick. Sus hallazgos constatan una cierta disparidad entre ambas provincias, así como la ausencia de armonización entre las diversas medidas, las cuales suelen quedar en una fase experimental. Además comprueban que a pesar de los recientes esfuerzos del gobierno federal y provincial para aumentar el número de migrantes, todavía existe una falta de programas y servicios para este grupo en particular.

**2.4.2 Infancia migrante y exclusión.** La investigación de Tijoux (2013a), logra comprender y analizar la vida cotidiana de NNA hijos de migrantes peruanos que cursan enseñanza básica y analiza capitales, estrategias y tácticas que despliegan cotidianamente en la escuela.

Entre los hallazgos más significativos, señala que para comprender la violencia que enfrentan los migrantes en Chile, debemos profundizar en el proceso de conformación del Estado-nación como una producción histórica cimentada en el racismo. La autora sostiene que el ser migrante, principalmente para el caso de los migrantes peruanos, es un estigma anclado en la ideología de carácter racista desarrollada de manera estructural por el Estado chileno. Así mismo precisa, que para el caso de los hijos de migrantes peruanos este estigma se hereda en virtud de su procedencia, de modo que permanece en el tiempo.

Una segunda investigación de Tijoux (2013b), revela que NNA migrantes peruanos sufren una estigmatización que dificulta su entrada a la sociedad chilena, estigmatización asociada con estereotipos fundados en características corporales y culturales. Este proceso, al cual lo llama de racialización, posiciona a los migrantes en un sistema de jerarquía racial que justifica un trato desigual “los niños y niñas devienen tristemente en el otro, presentado como un inferior, lo que terminan por impedir que estos actores se establezcan y se inserten” (Tijoux, 2013b, p. 98).

En estrecha relación con la línea investigativa de Tijoux, se sitúa Pavez (2012), quien analiza las experiencias de discriminación y racismo que han vivido NNA peruanos en Santiago, a partir de la perspectiva de género y la sociología de la infancia. Su estudio, inicia revisando algunos conceptos teóricos sobre la niñez migrante, para luego ahondar en datos específicos del contexto de la migración peruana en Chile, con especial detención en los procesos de feminización e incorporación escolar de la infancia. Sus conclusiones señalan que “a pesar de que las hijas e hijos de migrantes nazcan en los países de destino, tengan dicha nacionalidad y no hayan vivido procesos de movilidad, de todos modos, son interpelados socialmente como migrantes” (Pavez, 2012, p. 80).

Castillo et al., (2016), da cuenta en sus resultados de prácticas institucionales y sociales de exclusión. Al respecto, señalan que a pesar de no evidenciar en los establecimientos estudiados una dinámica institucional de exclusión “existen prácticas entre los profesores que directamente excluyen o discriminan a los estudiantes migrantes, o que avalan la discriminación por parte de otros estudiantes” (Castillo, et al., 2016, p. 66).

En esta línea, el informe realizado para la Superintendencia de Educación por Poblete y Galaz (2016), da a conocer el recorrido inclusivo de NNA migrantes en cuatro escuelas y un liceo de la ciudad de Santiago, identificando los factores que favorecen y dificultan el proceso de inclusión. De entre los resultados más relevantes destaca la presencia de prejuicios y

estereotipos por parte de algunos estudiantes chilenos, profesores, directivos, hacia respecto estudiantes migrantes.

La información recogida visualiza una cierta idea de normalización de las burlas, es decir, se considera como algo común o evidente para el grupo etario que existan relaciones de tensión y sarcasmo, porque esto les pasaría a todos, no sólo a quienes provienen de otro país. De esta manera, se tiende a normalizar cierto tipo de comportamiento de rechazo o exclusión, lo que puede ser riesgoso para la convivencia escolar.

En el caso de Canadá, la investigación de González (2014), analiza la historia de las políticas canadienses, enfocándose en las diferentes teorías que la han fundamentado a lo largo del tiempo, particularmente en aquellas pertenecientes a la provincia de Quebec. Iniciando por el reconocimiento del multiculturalismo como idea base para Canadá y de la interculturalidad para el caso de Quebec, el autor evidencia los principales puntos críticos entre ambos conceptos, lo difuminado de sus límites y el tenor de los actuales debates.

González (2014), afirma que la exclusión como objeto de estudio en Quebec no es un tema central en las investigaciones más actuales, ya que desde el enfoque intercultural de dicha provincia canadiense la principal problemática es el carácter lingüístico y la legitimidad de posicionar al francés como lengua oficial y de mayor uso en la vida pública (Cardinal & Couture, 1998).

En cuanto a la opción entre multiculturalismo o interculturalidad, González (2014), precisa que:

Ambas corrientes buscan el reconocimiento de la diferencia y la integración de los distintos grupos; sin embargo, son etapas diferentes en la búsqueda de este fin. El multiculturalismo, da mayor peso a la meta de reconocer la diversidad a través de la identificación de la diferencia, mientras que el interculturalismo se orienta a la construcción de mecanismos que permitan la integración (...) No obstante, aunque Quebec considere al interculturalismo como una alternativa de integración que permite la construcción de una sociedad nueva, ninguno de los dos enfoques ha conseguido reducir significativamente la profundamente arraigada realidad de las desigualdades interétnicas, especialmente visibles en los migrantes provenientes del tercer mundo. (p.175)

**2.4.3 Experiencias de inclusión e interculturalidad en la escuela.** Todavía son incipientes en la literatura nacional los estudios que dan cuenta de experiencias empíricas de inclusión de estudiantes migrantes en nuestro sistema de educación, debido a que en la mayor parte de las investigaciones los hallazgos evidencian vivencias de exclusión y discriminación.

Llantén (2017), proporciona elementos orientadores para conocer el grado de inclusión que las escuelas han comenzado a efectuar, a partir de los relatos de docentes y de NNA chilenos y migrantes. El caso de estudio de esta investigación fueron los tres cursos que componían el nivel de 6º año básico de una escuela municipal de la comuna de Santiago, junto a sus respectivos profesores jefes.

Sus resultados giran en torno a dos ejes. El primero indica que existe una alta valoración de la presencia de estudiantes migrantes por parte de los profesores, la que surge de la experiencia de trabajo directo con ellos y por los beneficios de aprendizaje que tiene para estudiantes chilenos la presencia de otras culturas en clases. El segundo señala que tanto estudiantes chilenos como migrantes valoran positivamente la escuela, debido a que para ellos es un espacio que les permite compartir a diario con sus amistades, valoran positivamente la amabilidad y buen trato que reciben de parte de sus profesores y la amplia oferta de actividades extraprogramáticas que se les proporciona. En cuanto a la amistad entre estudiantes, la investigación concluye que también se trata de una relación de poder y protección. En ese sentido, la elección pareciera responder a algo más estratégico pues eventualmente las relaciones de amistad podrían evitar, por ejemplo, ser objeto de burlas.

Catalán (2016), devela los significados que le atribuyen quienes conforman la comunidad escolar a las prácticas y políticas inclusivas de interculturalidad implementadas; significados altamente relevantes si consideramos que más del 50% de la matrícula de la escuela donde desarrolló su estudio corresponde a NNA migrantes.

En primer lugar, los resultados de su investigación evidencian un grado de desconocimiento de la comunidad escolar en torno a las políticas educativas ministeriales. En segundo lugar, plasma ciertas innovaciones en las prácticas pedagógicas y en las metodologías de los docentes, incorporándose por ejemplo mecanismos de evaluación más variados, la eliminación de notas con doble coeficiente, adaptación de los tiempos y ritmos de aprendizaje, aceptación de variados tipos de letra, creación de un diccionario con los modismos propios de cada nacionalidad, entre otras iniciativas. En tercer y último lugar, sus conclusiones señalan un cambio en la cultura del establecimiento, influenciado por la

realización de actividades enfocadas en potenciar un sentimiento de identidad latinoamericano por sobre el sentimiento de identidad nacional.

A su vez, la Guía Migración y Escuela del SJM (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018), sistematiza la experiencia del programa Migración y Escuela, gestado por el área de Educación e Interculturalidad de esta institución, el cual durante dos años estuvo trabajando en establecimientos educacionales con una alta matrícula migrantes pertenecientes a las comuna de Santiago, Arica, Antofagasta y Calama.

De entre las acciones hacia la interculturalidad que desarrollan las escuelas participantes, se identifican los diagnósticos permanentes, en los cuales de manera participativa se establecen los desafíos para la construcción de una escuela intercultural; la revisión y transformación del Plan de Mejoramiento Escolar (PME), orientándolo como un apoyo a la planificación estratégica que realiza la comunidad en favor de la interculturalidad; creación de protocolos de acogida que consideran el proceso psicosocial que viven los estudiantes; desarrollo herramientas de diagnóstico de aprendizajes en el aula y creación de dispositivos para facilitar la inserción académica; trabajo directo con las familias y estudiantes en el proceso de construcción de protocolos de acogida y revisión del PME; formulación de estrategias y metodologías claras para facilitar el aprendizaje y evaluación desde la lengua materna; promoción del intercambio cultural desde la participación activa de estudiantes migrante; y acceso oportuno a la información, derechos y participación de toda la comunidad escolar.

La Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO) (2016), destaca por su trayectoria de trabajo en comunidades escolares de diferentes comunas de la Región Metropolitana con una alta matrícula migrante. Durante más de 3 años, FUSUPO ha acompañado, a través del programa Servicio País, a las escuelas de las comunas de Independencia, Santiago, Recoleta y Estación Central, en su camino hacia una educación intercultural.

Los resultados de este proceso se articulan en torno a seis grandes dimensiones, que agrupan en su interior un conjunto de prácticas interculturales creadas y desarrolladas por los establecimientos que participaron del estudio. Estas dimensiones son convivencia escolar, intervención del espacio físico de la escuela, currículum y pedagogía intercultural, colaboración familia escuela, trabajo en red entre las escuelas y diversas organizaciones que trabajan el tema migratorio, y la dimensión política.

En cuanto a las experiencias canadienses en educación intercultural, el estudio de Amireault (2015), recoge la experiencia del sitio web denominado “Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique” (ELODIL), traducido al español: El despertar del lenguaje y la apertura a la diversidad lingüística. Este sitio web es desarrollado por la Universidad de Montreal y el Ministerio de Educación, Entretenimiento y Deporte de Quebec, cuyo propósito es apoyar a los profesores que trabajan en un ambiente escolar pluriétnico y plurilingüe en español.

Amireault (2015), sostiene que la escuela tiene que reinventarse para integrar a los recién llegados y abrirse a un mundo cada vez más diversificado. Esto implica cambios pedagógicos importantes, que conciernen a toda la comunidad, principalmente a los docentes. Por una parte, se trata de brindar herramientas a los migrantes para que se integren a su nuevo entorno, y por la otra, de generar una apertura a la diversidad y un acercamiento cultural entre todos los estudiantes, sean migrantes o no. La autora sostiene que, en un ambiente plurilingüe y pluricultural, la educación intercultural contribuye al éxito educativo de la diversidad cultural.

El estudio de Deraîche y Guillot (2015), sistematiza la aplicación del hermanamiento intercultural como estrategia de aprendizaje y de inclusión implementada en varios establecimientos escolares de la ciudad de Quebec.

El hermanamiento intercultural se basa en los enfoques de la educación intercultural y la didáctica del lenguaje. Posee como objetivos acercar a los grupos culturales, aprender a conocer a los demás y aprender el idioma.

A lo largo de la trayectoria educativa intercultural de Quebec, se detectó una brecha entre los estudiantes francófonos, colectivo mayoritario de esta provincia, que a menudo tiene poco o ningún contacto con personas de otras culturas, y los migrantes, que frecuentan a las personas de su propio grupo cultural, y muchas veces tienen pocos amigos de habla francesa. Debido a lo anterior, las escuelas iniciaron un programa piloto en que para aprobar de curso cada estudiante debía realizar un trabajo en su lengua materna y en la lengua de alguno de sus compañeros migrantes de clase. El éxito de la medida, ha llevado a que en la actualidad sea una práctica escolar institucionalizada.

## Capítulo 3: Objetivos



### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Conocer el proceso de inclusión y exclusión de establecimientos educativos públicos de Chile y Quebec-Canadá, a través de las políticas educativas de cada país y las percepciones de la comunidad educativa.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Describir las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá relacionadas con la migración e inclusión escolar.
- Identificar las percepciones en torno al proceso de inclusión y exclusión que tiene la comunidad educativa de establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá.
- Conocer el desarrollo de la educación inclusiva en los establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá, considerando la cultura, políticas y prácticas.

## Capítulo 4: Método



## **4. Método**

### **4.1 Tipo de estudio**

Esta investigación, es de tipo no experimental, con un alcance descriptivo y una temporalidad transversal o transeccional, puesto que su propósito es recoger información en un solo momento, sin manipular las variables de estudio para poder conocer la realidad tal cual es (Chen, Williams, Fitness, & Newton, 2008). Para esto, asume una metodología de carácter mixta, en donde predominan los métodos cualitativos por sobre los cuantitativos: CUALcuan.

### **4.2. Diseño**

Corresponde al Diseño Anidado Concurrente de varios Niveles (DIACNIV), el cual consiste en recolectar datos cuantitativos y cualitativos, entre los diferentes niveles que componen la investigación, existiendo un método que predomina o que anida otro, siendo en este caso, el método cualitativo el que anida al cuantitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

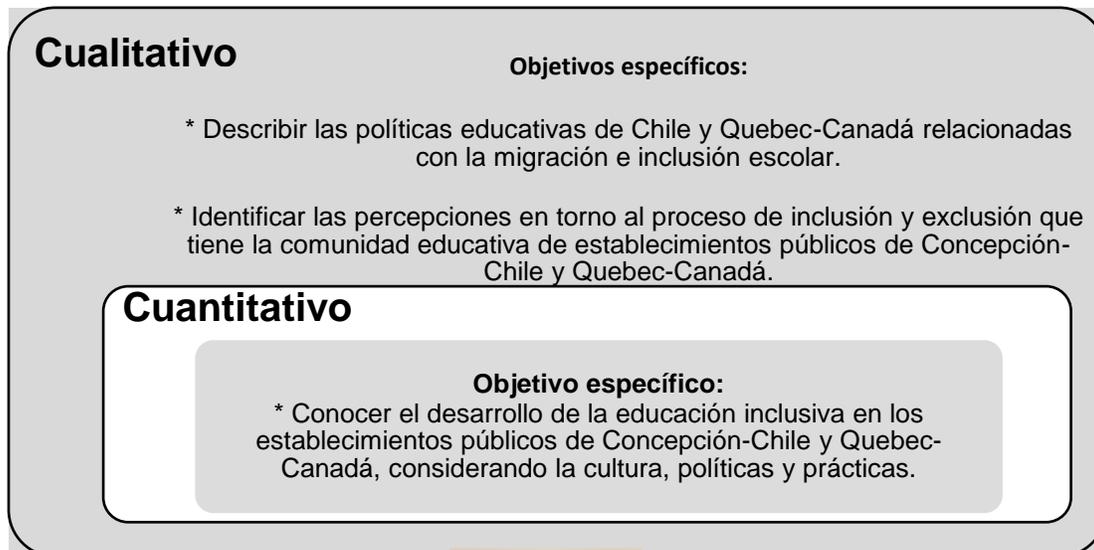
La decisión de emplear una metodología mixta ha sido tomada por el valor y riqueza que entrega al estudio (Lieber & Weisner, 2010), por la naturaleza compleja del problema de investigación, para lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno (Newman, Ridenour, Newman, & De Marco, 2002) y para recabar un rango amplio de evidencia que contribuyan a robustecer y expandir nuestro entendimiento.

Aludiendo a las palabras de Todd y Lobeck (2004) “dos métodos con fortalezas y debilidades propias que llegan a los mismos resultados, aumenta nuestra confianza en que estos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno considerado” (p.171).

Para comprender de mejor manera el diseño de este estudio y cómo responde a los objetivos de la investigación, a continuación se presenta la Figura 1.

**Figura 1**

*Diseño Anidado Concurrente de varios Niveles*



*Nota.* La figura representa el diseño metodológico adoptado y los objetivos específicos correspondientes. Elaboración propia.

### **4.3 Población y muestra**

Como señalan Teddlie y Yu (2007), en cualquier diseño mixto, las muestras deben ser elegidas empleando tanto estrategias probabilísticas como no probabilísticas. Para el caso del DIACNIV, se suele utilizar el muestreo por multiniveles, es decir, se extraen distintas muestras del mismo universo a través de diferentes técnicas dependiendo de la fase del estudio y los objetivos, con el propósito de incrementar la confianza en la interpretación de los resultados.

Es importante recalcar que esta técnica de muestreo permite formular generalizaciones internas derivadas del análisis de datos obtenidos, no de tipo estadísticas, por lo cual los alcances de esta investigación se limitan a metainferencias analíticas y de transferencia caso a caso (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Además, como el diseño de este estudio es anidado, las decisiones sobre la técnica de muestreo se realizó respetando el método predominante (Yin, 2009), siendo necesario negociar entre el potencial inferencial y la saturación propios de la metodología cualitativa, y la generalización externa y la transferencia que pertenecen a la metodología cuantitativa; privilegiándose para este caso el método cualitativo.

El tamaño de la muestra fue determinado de acuerdo con los criterios de saturación y entendimiento (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Para alcanzarlos, es necesario llegar al punto en que casos adicionales no aportan ninguna información novedosa a la ya recolectada. La saturación no puede determinarse a priori, porque depende de diversos factores, como la naturaleza del problema de investigación, la homogeneidad de la muestra, los recursos disponibles, entre otros. Cabe precisar además que, para resguardar los resultados de estudios cualitativos, no se aconsejan muestras de gran tamaño y heterogéneas, ya que eso genera planteamientos complejos y alcances diversos, muchas veces lejos de los objetivos de investigación planteados.

Finalmente es fundamental explicitar que todo el proceso fue realizado en plena concordancia y respeto de las consideraciones éticas que norman a la investigación social, aspectos que se detallan en apartados siguientes.

En razón de lo anterior, en la Tabla 4 se presenta por cada objetivo específico, la muestra y los criterios de selección. Se incluye también la técnica e instrumento, los cuales serán explicados en detalles en las páginas siguientes.



**Tabla 4**

*Población y muestra*

<b>Objetivo específico</b>	<b>Método</b>	<b>Técnica e instrumento</b>	<b>Muestra</b>	<b>Criterios de selección</b>
Describir las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá relacionadas con la migración e inclusión escolar	Cualitativo	Técnica: Documentación Instrumento: Matriz	Documentos de las políticas educativas de Chile y de Quebec-Canadá	Selección de los documentos bajo los criterios de un muestreo guiado (Jiménez, Aguilera, Valdés, & Hernández, 2017): - Importancia jerárquica del documento (ley, decreto, política). - Que estén publicados en sitios web oficiales, con acceso público. - Que traten de materia relativa a la migración e inclusión escolar.
Conocer el desarrollo de la educación inclusiva en los establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá, considerando la cultura, políticas y prácticas	Cuantitativo	Técnica: Survey social Instrumento: Índice de inclusión	Estudiantes	- Estudiantes migrantes y no migrantes. - Pertenecientes a los cursos de 6ºA, 6ºB 7ºA, 7ºB, 8ºA y 8ºB año básico. - Trayectoria de estudiante en el Liceo igual o superior a un año.
			Apoderados	- Apoderados migrantes y no migrantes. - Al menos un pupilo perteneciente a los cursos se 6ºA, 6ºB 7ºA, 7ºB, 8ºA y 8ºB año básico. - Trayectoria de apoderado en el Liceo igual o superior a un año.
			Funcionarios	- Funcionarios educativos que se desempeñen, ya sea como Director, Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (J.U.T.P), Inspector General, Asistentes de la Educación (Encargado de Convivencia Escolar y Asistente Social), Profesores Jefes de los niveles de 6ºA, 6ºB 7ºA, 7ºB, 8ºA y 8ºB de enseñanza básica. - Trayectoria laboral en el Liceo igual o superior a un año.
Identificar las percepciones en torno al proceso de inclusión y exclusión que tiene la comunidad educativa de establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá	Cualitativa	Técnica: Entrevistas semiestructurada Instrumento: Guion de preguntas	Funcionarios	1. Liceo Juan Gregorio Las Heras (Concepción-Chile): - Funcionarios del Liceo considerados como informantes claves, puesto que por sus años de experiencia y conocimiento de la institución educativa manejan valiosa información para comprender mejor el fenómeno de estudio. - Trayectoria laboral de al menos un año de antigüedad en este establecimiento educativo. - Estos fueron: Director, J.U.T.P, Inspector General, Asistentes de la Educación (Encargado de Convivencia Escolar y Asistente Social), Profesores Jefes de los niveles de 6ºA, 6ºB 7ºA, 7ºB, 8ºA y 8ºB de enseñanza básica. - Haber respondido el Índice de Inclusión.



Objetivo específico	Método	Técnica e instrumento	Muestra	Criterios de selección
Identificar las percepciones en torno al proceso de inclusión y exclusión que tiene la comunidad educativa de establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá	Cualitativa	Técnica: Entrevistas semiestructurada Instrumento: Guion de preguntas	Funcionarios	<p>2. L'école Vanier: (Quebec-Canadá)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor jefe del curso Secondaire II, único nivel donde fue factible realizar la investigación.</li> <li>- Trayectoria laboral de al menos un año de antigüedad en este establecimiento educativo.</li> <li>- El participante fue seleccionado por su calidad de informante clave y por desempeñarse en un nivel de enseñanza equivalente a sus pares chilenos, el cual corresponde a secondaire II, el que es equivalente 8° año básico.</li> </ul>
		Técnica: Cartografía social Instrumento: Mapas parlante	Estudiantes	<p>1. Liceo Juan Gregorio Las Heras (Concepción-Chile):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subgrupo de la población de estudiantes migrantes y no migrantes pertenecientes a 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica.</li> <li>- Haber respondido el Índice de Inclusión.</li> </ul> <p>2. L'école Vanier (Quebec-Canadá):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes pertenecientes al curso Secondaire II, único nivel donde fue factible realizar la investigación.</li> <li>- Los participantes fueron seleccionados por su calidad de informante clave y por desempeñarse en un nivel de enseñanza equivalente a sus pares chilenos, el cual corresponde a secondaire II, el que es equivalente 8° año básico.</li> <li>- Trayectoria de antigüedad de al menos un año en el establecimiento educativo.</li> </ul>



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.4 Unidad de análisis y de observación**

La unidad de análisis de esta investigación corresponde al proceso de inclusión y exclusión; mientras que la unidad de observación son las políticas educativas de Chile y CaQuebec, y la comunidad educativa migrante y no migrante del Liceo Juan Gregorio Las Heras de la ciudad de Concepción-Chile y de L'école Vanier de la ciudad de Quebec-Canadá.

#### **4.5 Fuentes**

En este estudio han sido utilizadas dos tipos de fuentes, las directas y las indirectas.

Las fuentes directas corresponden a las personas participantes de esta investigación en Concepción-Chile y Quebec-Canadá, a saber: funcionarios, docentes, estudiantes y apoderados, tanto migrantes y como no migrantes del Liceo Juan Gregorio Las Heras y de L'école Vanier, respectivamente.

Las fuentes indirectas corresponden a los documentos oficiales de las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá.

#### **4.6 Técnicas**

Considerando el diseño mixto adoptado por esta investigación, las técnicas utilizadas son coherentes a los métodos empleados. Para la metodología cuantitativa, fue utilizada la técnica del survey social; mientras que, para la metodología cualitativa, fueron utilizadas las técnicas de revisión documental, la entrevista y la cartografía social.

**4.6.1 Survey social o encuesta.** Corresponde a una técnica de recopilación de la información a través de preguntas que han de responderse por medio de un tipo predeterminado de opciones de respuestas. Su finalidad es obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida; para lo cual usualmente se emplea el cuestionario como instrumento de recogida de datos o de medición del fenómeno en estudio (López-Roldán & Fachelli, 2015), utilizándose para este caso el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), el cual fue respondido por la comunidad educativa del Liceo Juan Gregorio Las Heras, de Concepción-Chile.

**4.6.2 Documentación.** Corresponde a la búsqueda, selección y sistematización de documentos, a partir de criterios previamente establecidos (Valles, 1998; Hurtado, 2008). Esta técnica fue aplicada para buscar, seleccionar y finalmente elaborar los corpus documentales de los estándares internacionales de la UNICEF y la UNESCO en el área de educación inclusiva, como también los corpus de las políticas educativas de inclusión de Chile y Quebec-Canadá, respectivamente. En ambos casos se trata de documentos oficiales emitidos por cada institución, disponibles en sitios web oficiales y cuyo idioma puede ser el español, inglés o francés, según los criterios de selección establecidos, los cuales se detallan en el apartado de resultados.

**4.6.3 La entrevista.** Para este estudio, se optó por utilizar la entrevista de tipo semiestructurada, entendida como aquella que posee un guion de preguntas previamente definidos por el investigador, pero que además conserva la flexibilidad de integrar nuevas preguntas o contrapreguntas según se desarrolle el proceso mismo de la entrevista. Se optó por este tipo de entrevista dado a que “es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista en una entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2004, p. 89). Las entrevistas fueron aplicadas a una muestra de funcionarios de los dos centros educativos participantes del estudio.

**4.6.4 Cartografía social.** Esta técnica forma parte de las múltiples técnicas de la geografía humana. Consiste en relacionar al ser humano con el espacio en que habita, por medio de la representación que él mismo hace de su entorno y las relaciones interpersonales que ocurren en ese lugar (Mora-Páez y Jaramillo, 2004).

En el área de la educación, Stromsquist (2006) nos brinda uno de los más recientes antecedentes del uso de esta técnica, quien la utilizó para conocer la dinámica de género de los estudiantes en la escuela.

En la presente investigación, esta técnica fue empleada para conocer cómo perciben los estudiantes migrantes y no migrantes de los dos establecimientos educativos participantes los procesos de inclusión y exclusión en el espacio de la escuela. Para esto, los estudiantes seleccionados utilizaron como instrumento un mapa previamente graficado o construido con imágenes de su respectivo centro educativo, de manera que sobre esta representación espacial se autorepresentaron dibujando las dinámicas de relación que tienen con el grupo humano que los rodea.

Además, la conversación de los participantes fue grabada con su consentimiento, por lo que se cuenta con el insumo gráfico y el audio.

#### **4.7 Instrumentos**

A continuación, se detallan los instrumentos empleados por cada una de las técnicas mencionadas anteriormente. En primer lugar, se explicará el instrumento del Índice de Inclusión utilizado para la técnica del survey social; luego el instrumento de la matriz que se usó para la técnica de revisión documental; posteriormente el instrumento de guion de preguntas empleado para las entrevistas, y finalmente los mapas parlantes aplicados como instrumento en la técnica de la cartografía social.

**4.7.1 Índice de Inclusión.** Surge para apoyar a los centros educativos en el proceso de avanzar hacia escuelas inclusivas. Fue creado por los investigadores ingleses Tony Booth y Mel Ainscow, quienes lo publicaron originalmente el año 2000, contando en la actualidad con múltiples versiones. El año 2002 fue traducido al castellano por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Durante ese año, fue publicada la segunda edición, muy similar a la primera, en la que se simplificó el lenguaje y se realizaron algunas modificaciones a los indicadores. Posteriormente, en el año 2011 se publicó una tercera edición, que, a diferencia de las anteriores, integra principios relacionados con la sustentabilidad medioambiental, ciudadanía global, no violencia y promoción de la salud.

El Índice constituye un proceso de auto evaluación de la educación inclusiva que entregan las escuelas, considerándose tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas. Este proceso implica una progresión a través de una serie de cinco etapas, a saber: iniciación del proceso del Índice, exploración y análisis de la escuela, elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva, implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo, y revisión del proceso seguido con el Índice.

A un mismo tiempo, cada etapa está compuesta por un conjunto de subetapas, encontrándose dentro de la primera etapa la aplicación de una serie de cuestionarios que exploran la presencia de indicadores deseables para la educación inclusiva en torno a las ya mencionadas tres dimensiones: cultura (dimensión A), políticas (dimensión B) y prácticas inclusivas (dimensión C).

A su vez, cada dimensión está conformada por un conjunto de reactivos o indicadores, ante los cuales quién responde debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo por medio de una escala tipo Likert, con valores que fluctúan entre cero y cuatro puntos, los cuales de menor a mayor equivalen a: No responde (0 punto), Completamente en desacuerdo (1 punto), En desacuerdo (2 puntos), De acuerdo (3 puntos), y Completamente de acuerdo (4 puntos).

En este estudio fueron utilizados los cuestionarios auto administrados para los funcionarios del establecimiento educativo, el estudiantado y su familia (ver anexos N° 5, N° 6 y N° 7).

**4.7.2 Matriz.** Instrumentos utilizados para describir las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá, los cuales fueron creados por la UNICEF y la UNESCO con el propósito de revisar políticas educativas. En esta investigación se utilizaron cuatro matrices en total (ver anexos N°19, N° 20, N° 21 y N° 22), dos pertenecientes a cada organismo respectivamente. La selección de estas responde a que forman parte de documentos que proporcionan estándares internacionales educativos en el área de la inclusión educativa. En primer lugar, el contenido de cada matriz fue analizado, para luego reconocer aspectos en común entre cada una. A partir de la identificación de los elementos en común, se establecieron cinco dimensiones en torno a las cuales fueron descritas las políticas educativas de Chile y de Quebec-Canadá. Estas corresponden a la dimensión de inclusión, participación, acceso, financiamiento y barreras para el aprendizaje.

**4.7.3 Guion de preguntas.** Corresponde al instrumento empleado en la técnica de la entrevista, la cual para el caso de este estudio es de tipo semiestructurada. Este fue diseñado en concordancia con los objetivos de investigación propuestos, de modo que se elaboraron una serie de preguntas organizadas en temas coherentes entre sí. El guion fue estructurado en tres partes, comenzado por recabar datos en torno a la trayectoria del participante en el establecimiento educativo, continuando por conocer sobre el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes y finalizando por explorar su grado de conocimiento sobre las políticas educativas relativas al fenómeno de estudio.

Una vez elaborado el guion, este fue revisado y aprobado por los Comités éticos respectivos de cada país para poder aplicarlos (ver anexos N° 10 y N° 18).

**4.7.4 Mapas parlantes.** Esta es un instrumento propio de la técnica de la cartografía social. Como ya se mencionó, permite representar en el espacio físico las interacciones de las personas con los demás y con el entorno. Los mapas parlantes permiten al investigador considerar elementos tales como el territorio, la ubicación, los actores directos e indirectos, y la manera en que se relacionan (Stromquist, 2006).

Para la elaboración de este instrumento, el investigador debe realizar en primer lugar una o más visitas al área de estudio, de modo que pueda conocerlo y realizar una representación gráfica del mismo, ya sea a través de imágenes o de un dibujo realizado en un soporte digital o en papel.

En el caso del Liceo Juan Gregorio Las Heras, ubicado en la ciudad de Concepción-Chile, se escogió el patio techado de recreo por ser el lugar del establecimiento donde más interaccionan los estudiantes. Este fue graficado sobre un papel craft. Para el caso de L'école Vanier, ubicado en Quebec-Canadá, como fue visitada en invierno y el exterior estaba cubierto de nieve, los estudiantes utilizan toda la infraestructura interna para su recreación. Por ese motivo, se seleccionaron fotografías representativas de las principales actividades que los estudiantes realizan al interior del centro educativo. Estas fueron pegadas sobre un papel craft.

Los participantes se representan a sí mismos en el espacio en que suelen estar y grafican las relaciones que se desarrollan allí, indicando con quiénes comparten, hacia dónde se desplazan, si permanecen quietos, si juegan, entre otras interacciones.

Para realizar la representación utilizaron marcadores de diferentes colores. De manera paralela, los participantes van relatando el uso que hacen del espacio y cómo son las interacciones sociales que ocurren en este. El relato lo realizan por medio de un diálogo que puede sostener entre pares como también con el investigador, quien facilita la conversación y la direcciona para mantener el foco.

Cabe señalar que, la elección tanto de la técnica de la cartografía social como del instrumento de los mapas parlantes responde a la decisión de minimizar la violencia simbólica que puede darse hacia NNA en comparación a otras técnicas. En el apartado de los resultados se encuentran los mapas parlantes realizados por los grupos de estudiantes.

## **4.8 Plan de análisis**

Según fuese la unidad de observación, la técnica e instrumentos empleados, se realizaron diferentes tipos de análisis. Específicamente se trata de cuatro tipos de análisis, a saber: análisis cuantitativo para el Índice de Inclusión, análisis de contenido semántico para la revisión documental, análisis hermenéutico para las entrevistas, y análisis socioespacial para los mapas parlantes.

**4.8.1 Análisis cuantitativo.** Los resultados del Índice de inclusión serán procesados mediante el programa estadístico Rstudio, el cual es un software gratuito y de licencia libre. Se realizará un análisis exploratorio y aplicación de test no paramétricos para comparar medias. Además, se realizaran tablas y gráficos explicativos de los datos.

**4.8.2 Análisis documental.** El análisis documental utilizado para describir las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá, tiene como finalidad identificar y extraer de los textos seleccionados ciertos significados, es decir, se realizó un análisis interno del contenido de cada documento (Valles, 1998). En una primera fase, se estableció un corpus documental referencial, de modo que las políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá fuesen descritas a partir de lo establecido en dicho corpus. Este corresponde al corpus de los estándares internacionales de la UNESCO y la UNICEF sobre educación inclusiva. Este corpus está formado por un total de nueve documentos, de entre los cuales cuatro poseen matrices de revisión de políticas (ver anexos N° 19, N° 20, N° 21 y N° 22). El contenido de estas matrices fue analizado y se identificaron puntos en común en base a los objetivos de esta investigación. Estos corresponden a la dimensión de inclusión, acceso, participación, financiamiento y barreras para el aprendizaje.

En una segunda fase, cada documento que conforma el corpus documental de políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá respectivamente, fue interrogado con un grado de complejidad de tipo descriptivo en torno a las cinco dimensiones mencionadas, de modo que se establecieron relaciones entre el corpus de políticas educativas de cada país y lo que los estándares internacionales proponen para cada dimensión.

**4.8.3 Análisis de contenido.** Para efectos de esta investigación, en una primera fase se realizó la transcripción de los relatos, proceso a través del cual se obtuvo el corpus de entrevistas y de relatos orales de los mapas parlantes. En la segunda fase, se

inició el proceso de codificación, estableciéndose categorías y subcategorías, las cuales también son llamadas unidades de análisis o unidades hermenéuticas. Cada unidad está confirmada por un conjunto de frases o párrafos que hacen referencia a una misma idea o tema. En el apartado de resultados de las entrevistas semiestructuradas se detallan las categorías y subcategorías.

El procedimiento de categorización fue abductivo (Verd & Lozares, 2016). Esto se refiere a que se consideraron tanto categorías deductivas, establecidas previamente al trabajo de campo, como también las categorías inductivas, que emergieron sin ser previstas por la investigadora.

Las categorías deductivas, brotan de todos los marcos de teóricos, referenciales y empíricos sobre los cuales se fundamenta esta investigación.

Para el caso de las categorías inductivas, siguiendo a Taylor y Bodgan (1987), se empleó la codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta fueron seleccionados inductivamente aquellos fragmentos textuales que pudiesen constituirse en segmentos significativos; luego, en la codificación axial, el listado inicial de códigos emergentes fue condensado en categorías y subcategorías, sin modificar la esencia de los conceptos más significativos; para en seguida aplicar la codificación selectiva, la que consiste en escoger y mantener los códigos que guardan mayor relación con los propósitos de la investigación.

Finalmente, en la tercera fase, las categorías y subcategorías seleccionadas, fueron analizadas e interpretadas, dilucidando a través de las palabras de los sujetos los significados que le atribuyen al fenómeno de estudio (Cárcamo, 2005).

En esta última fase, se trabajó con una interpretación de tipo hermenéutica, debido a que permite comprender cómo es la realidad, a la luz del significado que el sujeto le otorga (Creswell, 2013) de manera tal que, los relatos de los participantes de las entrevistas semiestructuradas y mapas parlantes fueron presentados conservando este principio.

De acuerdo con Baeza (2002), algunas recomendaciones que todo análisis hermenéutico debiese considerar son “trabajar analíticamente la malla temática, establecer un primer y segundo nivel de análisis de contenido, trabajar los discursos desde las perspectivas de los entrevistados, establecer conclusiones finales, entre otras” (p. 163-164).

**4.8.4 Análisis socioespacial:** los mapas parlantes fueron analizados desde la propuesta de Mora-Páez y Jaramillo (2004), quienes consideran para el análisis socioespacial las interacciones de los sujetos en el espacio, su posicionamiento, con quiénes se relacionan, bajo cuáles criterios de distancia y aproximación, entre otros.

El propósito de este análisis es encontrar los nexos que existen entre el campo de estudio y el individuo, para mostrar la dinámica de las relaciones sociales en un territorio determinado, considerando una mixtura entre el entorno natural y el cultural, el tiempo pasado, presente y futuro, las emociones y las construcciones culturales que existen en torno a dicho lugar.

En términos educativos, este análisis contribuye a la posibilidad de entender a la escuela más allá de un área estática, sino que también como un área dinámica, en constante reinvención de significados y usos, tales como los procesos de inclusión y exclusión para el caso de este estudio.

En la Tabla 5 se presenta una síntesis del diseño metodológico.

#### **4.9 Triangulación de los datos CUALcuan**

Finalmente, en el apartado de la discusión de los resultados, se realiza una triangulación de toda la información recabada para efectuar metainferencias que permitan lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. Se ha optado por una triangulación de los datos, ya que la investigación pretende confirmar o corroborar los hallazgos y efectuar validación cruzada entre los resultados cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

De acuerdo con Creswell (2013), el cruzamiento se efectúa de lado a lado, es decir, se presentan los datos cuantitativos seguidos por los cualitativos, los cuales además pueden complementarse con teorías o autores para explicarlos.

#### **4.10 Consideraciones éticas**

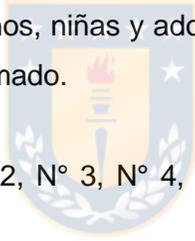
Para la recogida de datos en los establecimientos educacionales, la investigación contó en primer lugar con la aprobación del Comité de ética de la Universidad de Concepción-Chile y de la Universidad de Laval en Quebec-Canadá.

Posteriormente, el estudio fue presentado y explicado a las autoridades educativas de cada escuela, quienes una vez que contaron con la libre y voluntaria aprobación de sus comunidades educativas, dieron autorización a su realización.

En todos los procedimientos efectuados, fueron respetados los protocolos establecidos por la propia escuela o municipio, en lo concerniente a su participación en investigaciones; además de las siguientes consideraciones:

- Todos los sujetos de estudio participaron de forma voluntaria, informada y consentida.
- Tanto adultos, como niños, niñas y adolescentes fueron informados oportunamente de los objetivos de la investigación, sus implicancias y retorno de los resultados.
- Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, donde se explicitó todo lo concerniente a la investigación, así como sus derechos y el resguardo confidencial de su identidad.
- Para el caso de los niños, niñas y adolescentes, se contó con un asentimiento y consentimiento informado.

En los anexos N° 1, N°2, N° 3, N° 4, N° 15, N° 16 y N° 17, se presentan los instrumentos éticos utilizados.



**Tabla 5***Síntesis diseño metodológico*

<b>Objetivo específico</b>	<b>Metodología</b>	<b>Muestra</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Tipo de análisis</b>
Describir las políticas educativas vigentes en Chile y Quebec-Canadá relacionadas con la migración e inclusión escolar	Cualitativa	Documentos de las políticas educativas de Chile y de Quebec-Canadá	Revisión documental	Matrices de la UNICEF y UNESCO (ver anexos N°19, N°20, N° 21 y N° 22)	Análisis documental
Conocer el desarrollo de la educación inclusiva en los establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá, considerando su cultura, políticas y prácticas	Cuantitativa	Estudiantes	Survey social	Índice de inclusión (ver anexo N° 5)	Análisis exploratorio y comparación de medias
		Apoderados	Survey social	Índice de inclusión (ver anexo N° 4)	Análisis exploratorio y comparación de medias
		Funcionarios	Survey social	Índice de inclusión (ver anexo N° 3)	Análisis exploratorio y comparación de medias
Identificar las percepciones en torno al proceso de inclusión y exclusión que tiene la comunidad educativa de establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá	Cualitativa	Estudiantes	Cartografía social	Mapas parlantes (ver apartado de resultados)	Análisis socioespacial
		Funcionarios	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista (ver anexos N° 10 y N° 18)	Análisis de contenido

Fuente: Elaboración propia.

**Capítulo 5: Resultados**



## 5. Resultados de investigación

En este apartado, son presentados los distintos hallazgos obtenidos en esta investigación, tanto de tipo cuantitativos como cualitativos.

### 5.1 Resultados descripción políticas educativas

Para responder al objetivo específico N° 1: *Describir las políticas educativas de Chile y Quebec relacionadas con la migración e inclusión escolar*, en primer lugar, se realizó una búsqueda, análisis y sistematización de los estándares internacionales propuestos por organismos tales como la UNICEF y la UNESCO. El propósito de esa primera fase es contar con un marco referencial de los conceptos claves de este estudio, para poder describir las políticas de cada país.

Los criterios de búsqueda y selección de dichos estándares internacionales estuvieron dados por:

- Fecha de la publicación: desde el 2000 en adelante.
- Autoría: UNICEF y/o UNESCO.
- Naturaleza del documento: guía, directrices, informe, cuadernillo, entre otros. Además, debe incluir en su interior un instrumento de análisis, índice, rúbrica y/o pauta, sobre el tema de estudio.
- Palabras claves en su contenido: política educativa, inclusión, escuela, estudiantes migrantes/extranjeros.
- Idioma: español, inglés y/o francés.
- Tipo de acceso: público, por medio de las páginas web oficiales de UNICEF y UNESCO.

Considerando estos criterios, en la Tabla 6 se precisan los documentos seleccionados:

**Tabla 6**

*Documentos de Estándares internacionales revisados para descripción de las Políticas educativas*

<b>Autoría</b>	<b>Documento</b>
UNESCO	Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación (2009) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017)
UNICEF	Serie de cuadernillos sobre educación inclusiva (2014): <ul style="list-style-type: none"><li>• Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF (cuadernillo 1)</li><li>• Legislación y políticas de educación inclusiva (cuadernillo 3)</li><li>• Financiación de la educación inclusiva (cuadernillo 8)</li><li>• El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación (cuadernillo 10)</li><li>• El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje (cuadernillo 11)</li><li>• Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva (cuadernillo 13)</li><li>• Planificación, monitoreo y evaluación (cuadernillo 14)</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionados los documentos de la UNICEF y UNESCO a utilizar como punto de partida para describir las políticas educativas de Chile y de Quebec-Canadá, estos se analizaron identificando las matrices con las que proponen revisar las políticas educativas. La descripción de las Políticas educativas se organiza y presenta en base al establecimiento de aspectos en común, a los cuales se les llamó dimensiones. Estas dimensiones son:

- Dimensión de inclusión.
- Dimensión de acceso.
- Dimensión de participación.
- Dimensión de financiamiento.
- Dimensión de barreras al aprendizaje.

Si bien, los nueve documentos contenidos en la Tabla 6 fueron tomados como referencia para la descripción de las políticas, solamente cuatro de ellos contienen las matrices mencionadas. Estos son los que se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Documentos de la UNESCO y UNICEF con matrices, seleccionados para descripción de las Políticas educativas*

<b>Autoría</b>	<b>Documento</b>
UNESCO	1. Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación (2009) (ver anexo N° 19) 2. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017) (ver anexo N° 20)
UNICEF	Serie de cuadernillos sobre educación inclusiva (2014): 3. Legislación y políticas de educación inclusiva (cuadernillo 3) (ver anexo N° 21) 4. Planificación, monitoreo y evaluación (cuadernillo 14) (ver anexo N° 22)

Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase, corresponde a la elaboración del corpus de políticas educativas de inclusión de Chile y de Quebec-Canadá. Los criterios de búsqueda y selección de los documentos que conforman el corpus fueron:

- Autoría: Ministerio de educación y/o Gobierno. Para el caso de Chile, como es un país unitario, se consideró la macroestructura a nivel de Estado; mientras que para el caso de Canadá, como es un país federal, se consideró la estructura provincial, que en este caso corresponde a la provincia de Quebec.
- Naturaleza del documento: leyes, decretos, normativas, orientaciones ministeriales, políticas, entre otros.
- Palabras claves en su contenido: política educativa, inclusión, escuela, estudiantes migrantes/extranjeros.
- Idioma: español, inglés y/o francés.
- Tipo de acceso: público, por medio de las páginas web oficiales del ministerio de educación y del gobierno de Chile y de Quebec-Canadá.

Atendiendo los criterios mencionados anteriormente, fueron seleccionados los siguientes documentos que se presentan en la Tabla 8 y Tabla 9.

La tercera fase, corresponde a la descripción del corpus de políticas educativas de Chile y Quebec-Canadá, en base a las dimensiones establecidas a partir de los estándares internacionales considerados en esta investigación. A continuación, se presentan los hallazgos de cada una de las dimensiones.

**Tabla 8***Corpus de políticas educativas relativas a la inclusión de Chile*

<b>Tipo de documento</b>	<b>Breve descripción</b>
Leyes	Ley N° 20.845 Título: 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 (LIE) Fecha 1° publicación: 08.06.2015 Fecha última versión: 25.04.2019
	Ley N° 19.979 Título: Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales (JEC) Fecha 1° publicación: 06.11.2004 Fecha última versión: 01.03.2006
	Ley N° 20.248 Título: Establece ley de subvención escolar preferencial (SEP) Fecha de 1° publicación: 01.02.2008 Fecha última versión: 25.08.2018
	Ley N° 20.370 Título: Establece la Ley General de Educación (LGE) Fecha de 1° publicación: 17.09.2009 Fecha última versión: 27.06.2019 (Ley N°21.164)
Decretos	Decreto N° 19 Título: Reglamenta Consejos Escolares Fecha de publicación: 29.03.2016 Fecha última versión: 29.03.2016
	Decreto N° 2 Título: Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N° 2 Fecha de publicación: 28.11.1998 Fecha última versión: 25.04.2019 (Ley N° 21.152)
Documentos ministeriales	Título: Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 Fecha de publicación: 2018 Fecha versión consultada: 2018

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9***Corpus de políticas educativas relativas a la inclusión de Quebec-Canadá*

<b>Tipo de documento</b>	<b>Breve descripción</b>
Leyes	Título: Loi sur l'instruction publique (LIP) [Ley de instrucción pública] Fecha de publicación: 1988 Fecha última versión: 01.06.2020
Documentos ministeriales	Título: Politique d'intégration et scolaire et d'éducation interculturelle [Política de integración escolar y de educación intercultural] Fecha de publicación: 1998 Fecha última versión: 1998
	Título: Rapport d'évaluation Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle [Informe de evaluación de la Política de integración escolar y de educación intercultural] Fecha de publicación: 2014e Fecha última versión: 2014e
	Título: Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire [Marco de referencia sobre la acogida e integración de estudiantes de origen migrante en Quebec 1. Retrato del estudiantado – apoyo al entorno escolar] Fecha de publicación: 2014a Fecha última versión: 2014a
	Título: Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 2. Organisation des services [Marco de referencia sobre la acogida e integración de estudiantes de origen migrante en Quebec 2. Organización de los servicios] Fecha de publicación: 2014b Fecha última versión: 2014b
	Título: Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 3. Soutien au milieu scolaire [Marco de referencia sobre la acogida e integración de estudiantes de origen migrante en Quebec 3. Protocolo de acogida] Fecha de publicación: 2014c Fecha última versión: 2014c
	Título: Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 4. Partenariat – École, famille et communauté [Marco de referencia sobre la acogida e integración de estudiantes de origen migrante en Quebec 4. Asociación – escuela, familia y comunidad] Fecha de publicación: 2014d Fecha última versión: 2014d
	Título: Politique de la réussite scolaire [Política del éxito educativo] Fecha de publicación: 2017 Fecha última versión: 2017

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo señalado previamente, se presenta a continuación la descripción de las políticas educativas de acuerdo a lo planteado en instrumentos de organismos internacionales, lo planteado en la política de Chile y en la política de Quebec-Canadá. Esta descripción se organiza en función de cinco dimensiones:

- Dimensión de inclusión.
- Dimensión de acceso.
- Dimensión de participación.
- Dimensión de financiamiento.
- Dimensión de barreras al aprendizaje

### **5.1.1 Dimensión de inclusión.**

**a) Organismos internacionales.** El concepto de inclusión de la UNICEF está alineado con la definición ampliamente aceptada de educación inclusiva propuesta por la UNESCO, la cual indica que es el proceso que permite:

Tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo educar a todos los niños y niñas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 9)

Esta definición es acompañada por una serie de características y principios fundamentales, los cuales de acuerdo a la UNICEF son:

- Está basada en los derechos humanos.
- Implica cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante, no cambiar al estudiante para adaptarlo al sistema, ya que reconoce que el problema de la exclusión está en el sistema, no en la persona o en sus características.
- Comprende que el aprendizaje comienza al nacer, continúa durante toda la vida y se produce en el hogar y en la comunidad, en situaciones formales, informales y no formales.
- Es un proceso dinámico que evoluciona constantemente según la cultura y el contexto local.

- Su objetivo es permitir que las comunidades, los sistemas y las estructuras combatan la discriminación, celebren la diversidad, promuevan la participación y superen las barreras al aprendizaje y la participación de todas las personas.
- Reconoce y respeta todas las diferencias en función de edad, género, origen étnico, idioma, estado de salud, situación económica, religión, situación de discapacidad, estilo de vida y otras.
- Es parte de una estrategia más amplia de promoción del desarrollo inclusivo, que tiene el objetivo de crear un mundo donde haya paz, tolerancia, un uso sostenible de los recursos y justicia social; un mundo en el que se satisfagan las necesidades básicas y los derechos de todos. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014a, pág. 20)

En esta misma línea, la UNESCO propone un marco de revisión para las políticas, leyes y normativas ministeriales, a través de ciertas preguntas y niveles de progreso.

Las preguntas que plantea utilizar para revisarlos son:

- ¿Hasta qué punto se comprenden y definen los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas?
- ¿En qué medida la inclusión y la equidad están integradas como principios básicos en todas las políticas y planes de educación?
- ¿En qué medida todas las políticas y planes educativos nacionales se basan en los principios de inclusión y equidad?
- ¿En qué medida las prácticas educativas se guían por los principios de inclusión y equidad? (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, p. 38)

Los niveles de progreso que propone el marco de revisión son:

- La inclusión y la equidad no son todavía características fuertes de las políticas, planes y prácticas educativas, pero los debates iniciales han comenzado sobre cómo se puede abordar esto.
- Se ha llevado a cabo la planificación para fortalecer el papel de la inclusión y la equidad en relación con las políticas, planes y prácticas educativas.
- Se han tomado medidas para asegurar que la inclusión y la equidad sean características de las políticas, planes y prácticas educativas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, p. 38)

**b) Política educativa de Chile.** El concepto de inclusión es uno de los principales componentes de la “Reforma del Sistema Escolar, impulsada a partir del segundo gobierno de Michelle Bachelet, la que tiene por fin último reducir la segregación y construir un país más integrado social y culturalmente” (Centro de Estudios Ministerio de Educación, 2017, p. 180). Para lograr este propósito, una de las prioridades del MINEDUC fue el diseño, aprobación e implementación de la Ley N° 20.845 más conocida como Ley de Inclusión Escolar (LIE), publicada el 08 de junio del 2015 y actualizada el 25 de abril del 2019. Los principales objetivos de esta ley se relacionan con:

La comprensión de la educación como un derecho humano, la generación de una base que permita robustecer la calidad educacional del conjunto del sistema escolar, la eliminación de las barreras que impiden el acceso equitativo y no discriminator a una educación de calidad y el establecimiento de la figura del sostenedor como un administrador de los centros educativos. (Centro de Estudios Ministerio de Educación, 2017, p. 180)

La LIE, en su artículo 1 introduce importantes modificaciones a la Ley N° 20.370, conocida como Ley General de Educación (LGE). La LGE, es el principal cuerpo normativo de la educación en Chile, dentro de la cual se encuentran los principios que fundamentan la educación en el país, entre otras disposiciones. Con anterioridad a la LIE, la LGE en su artículo 3 consideraba ocho principios educativos: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, responsabilidad, participación, transparencia, e interculturalidad.

Posteriormente, la LIE introdujo modificaciones al artículo 3 de la LGE, agregando los siguientes principios a los ya mencionados: gratuidad, diversidad, flexibilidad, integración e inclusión, sustentabilidad, dignidad del ser humano, y educación integral. De este modo, en la actualidad son 15 los principios que fundamentan la educación chilena.

En cuanto al principio de integración e inclusión, que la LIE introduce en la LGE, señala:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Ley, N° 20.845, 2015, artículo 1)

La misma visión de inclusión planteada en la LIE y en la LGE, es compartida por la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (Ministerio de Educación, 2018b), la cual tiene por objetivo:

Garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile. (Ministerio de Educación, 2018b, p. 5)

Este documento, surge como respuesta ante el sostenido aumento de la matrícula de población migrante en los establecimientos educacionales públicos del país, ya que es deber del MINEDUC garantizar a “todos los niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que habitan en territorio nacional el acceso a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, independiente de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra particularidad” (Ministerio de Educación, 2018b, p. 6).

Considerando lo establecido en los estándares internacionales promovidos por la UNICEF y la UNESCO, y tras la revisión de los documentos seleccionados de la política educativa chilena, es posible evidenciar que diversos grados de profundización del principio de inclusión y de complementariedad entre estos, siendo posible reconocer que se focaliza en distintas características de la inclusión dependiendo de la naturaleza del texto.

Destaca el vínculo que el marco normativo chileno realiza entre la inclusión y la equidad, como también la perspectiva de derechos humanos con que aborda esta dimensión, aspectos que también son propuestos por la UNICEF y la UNESCO.

**c) Política educativa de Quebec-Canadá.** La posición epistemológica con que la inclusión es abordada por los diferentes documentos a describir de la política educativa de Quebec, ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Lo anterior responde tanto al contexto temporal como al cultural dentro del cual dichos textos fueron escritos, lo que además permite tener una visión histórica de la evolución conceptual de esta dimensión en la política quebequesa.

De esta manera, en la Loi sur l’instruction publique (LIP) [Ley de Instrucción Pública], vamos a encontrar una mirada cercana a la integración. Luego en la Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle de 1998 [Política de integración escolar y de educación intercultural] y otros documentos asociados a esta, como lo son el Rapport

d'évaluation: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 2013 [Informe de Evaluación de la Política de integración escolar y de educación intercultural], y el Cadre de référence: Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec de 2014 [Marco de referencia: acogida e integración de los estudiantes de origen inmigrante en Quebec], se evidencia que se utiliza el término de integración en un sentido cercano al significado de inclusión, a pesar de que declarativamente se siga manteniendo el nombre de integración. Finalmente, en la Politique de la réussite éducative de 2017 [Política de éxito educativo], es posible identificar plenamente el concepto de inclusión.

Cabe destacar además que, al tener las provincias de Canadá su propio Ministerio de Educación, y no existir un único organismo centralizado que dicte una política educativa estandarizada para todo el país, cada provincia tiene su propia visión sobre el tema. De ahí que, algunos autores sugieren hablar de la perspectiva quebequesa de la integración (Labelle, Field, & Icart, 2007).

Comenzando por la LIP, esta hace una primera mención del concepto de integración asociada al derecho a la educación de los estudiantes en situación de discapacidad:

Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale<sup>3</sup>.

[Toda persona tiene derecho al servicio de la educación preescolar y a los servicios de enseñanza primaria y secundaria previstos en la presente ley y el régimen pedagógico establecido por el Gobierno en virtud del artículo 447, desde el primer día del calendario escolar del año escolar en que haya alcanzado la edad de admisibilidad hasta el último día del calendario escolar del año escolar en que cumpla 18 años, o 21 años en el caso de una persona en situación de discapacidad en el sentido de la Ley que garantiza el ejercicio de sus derechos en vistas a su

---

<sup>3</sup> A lo largo del capítulo de Resultados, incluyendo sus distintos subapartados, se tomó la decisión de presentar primero la cita original en francés y luego su traducción al español. Lo anterior se debe a que, la investigadora realizó parte de este estudio directamente en un país francófono (Quebec-Canadá), motivo por el cual se consideró importante transparentar los resultados en su estado original.

integración escolar, profesional y social]. (Loi d'instruction publique, 1988, artículo 3)

A lo largo de todo este documento, no se utiliza el término de inclusión, sino el de integración, el cual se evidencia siempre asociado a garantizar el derecho a educación a estudiantes en situación de discapacidad, junto con la gratuidad de manuales y materiales didácticos para asegurar su participación dentro de la clase regular o de acogida.

En la Política de integración escolar y de educación intercultural, encontramos que a pesar de la referencia textual al concepto de integración, el significado de este comparte varios de los elementos de la dimensión de inclusión. De ahí que sea posible evidenciar una transición conceptual.

Esta tiene por objetivo general "favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et de préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste" [favorecer la integración escolar de los estudiantes migrantes y preparar al conjunto de estudiantes para participar en la construcción de un Quebec democrático, francófono y pluralista] (Ministère de l'éducation, 1998, p. 4).

Para lograr este objetivo, la Política de integración escolar y de educación intercultural (Ministère de l'éducation, 1998), se fundamenta en los siguientes elementos:

- Tres principios de acción, transversales a toda la Política.
- Dos dimensiones: integración escolar y educación intercultural.
- Ocho orientaciones en total, distribuidas entre ambas dimensiones.

Para efectos de la descripción de la mencionada Política, serán considerados principalmente estos elementos, enfatizándose en aquellos que mayor pertinencia tienen respecto de la dimensión a la cual se está haciendo referencia en cada apartado. La integración escolar, es entendida como:

Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation, qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références qui concernent l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. L'intégration se voit donc comme un

processus qui va dans les deux sens, en exigeant d'un côté des efforts d'adaptation et d'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants et, d'un autre côté, une ouverture à la diversité et la mise en oeuvre de moyens précis de la part des milieux social et scolaire qui les accueillent.

[Un proceso de adaptación a largo plazo, multidimensional y distinto de la asimilación, que remite a la adopción integral de la cultura de la sociedad de acogida y a la fusión con el grupo mayoritario. El proceso de integración, que supone la aceptación de referencias relativas a la identidad cultural de origen y en el que el dominio del idioma de la sociedad de acogida desempeña un papel esencial, sólo se completará cuando la persona migrante o sus descendientes participen plenamente en el conjunto de la vida colectiva de la sociedad de acogida y hayan desarrollado un sentimiento de pertenencia hacia ella. Por lo tanto, la integración se ve como un proceso que va en ambos sentidos, exigiendo, por un lado, esfuerzos de adaptación y de adhesión a los valores comunes por parte de los estudiantes migrantes y, por otra parte, una apertura a la diversidad y la aplicación de medios precisos por parte de los medios sociales y escolares que los acogen].

(Ministère de l'éducation, 1998, pp. 1-2).

A su vez, la educación intercultural es definida como:

Toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. Pour que cette démarche éducative soit une réussite, elle suppose que chacun prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, pour ainsi mieux communiquer avec l'autre.

[Cualquier iniciativa educativa destinada a concientizar sobre la diversidad, en particular etnocultural, que caracteriza el tejido social y a desarrollar competencias para comunicarse con personas procedentes de diversos lugares, así como actitudes de apertura, tolerancia y solidaridad. Para que este proceso educativo sea un éxito, supone que cada uno tome conciencia de su pertenencia cultural y ponga una mirada en su propia manera de socializar para superar sus prejuicios en cuanto

a la alteridad, de cualquier forma que sea, para comunicarse mejor con el otro]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 2).

Considerando lo anterior, es posible identificar varios aspectos totalmente coherentes con lo que los estándares internacionales establecen sobre la inclusión. Algunos de estos son la plena participación en la vida de la sociedad de acogida, una adaptación de las estructuras y sistemas a las necesidades de las personas y no viceversa, y la concientización sobre la diversidad cultural.

Las dimensiones de integración escolar y la educación intercultural están compuestas por tres orientaciones en el caso de la primera y por cinco orientaciones en el caso de la segunda.

Las orientaciones no hacen referencias a estrategias preestablecidas para generar intervenciones, sino que más bien hacen mención de vías que permiten a los centros educativos escoger y decidir por sí mismos cómo implementar las acciones necesarias para llevar a la práctica la integración escolar y la educación intercultural.

En este apartado se describirán las tres orientaciones de la integración escolar, ya que son las que más puntos en común presentan con la propuesta de inclusión de la UNICEF y la UNESCO.

Estas tres orientaciones son:

- La responsabilidad de la integración de los nuevos estudiantes llegados a Quebec es responsabilidad de todo el personal educativo.

En esta se plantea que la integración tiene un componente lingüístico, pedagógico y social, y que es responsabilidad de todo el personal trabajar en la implementación de la integración, considerando desde la dirección del centro educativo, los profesores de las clases regulares, los profesores de las clases de acogida, entre otros más.

Al respecto, uno de los medios transversales que proponen estas tres orientaciones son las clases de acogida, la cual es una modalidad flexible de aprendizaje del francés y de los valores de la sociedad quebequesa, para aquellos estudiantes cuya lengua materna no es el francés. Los estudiantes, luego de transitar por varios niveles de esta clase, que aseguren que ya tienen las competencias necesarias para expresarse en esta lengua, se incorporan paulatinamente a las clases regulares.

- El éxito de los estudiantes recién llegados y con dificultades de integración escolar requiere una intervención inmediata y adecuada.

En esta orientación, también se proponen las clases de acogida como un espacio no sólo para desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para comunicarse en francés, sino que también para fortalecer y desarrollar los conocimientos de aquellos estudiantes cuya línea de base es inferior al estándar que por su edad y curso deberían manejar; de manera que puedan nivelarse y continuar en igualdad de condiciones su proceso de escolarización.

- La institución educativa, la familia y la comunidad serán asociados en la tarea de la integración.

En esta orientación, se propone estrechar los vínculos entre la familia y el centro educativo en virtud de lograr una participación equilibrada entre todos los miembros de la comunidad educativa.

De manera especial, la orientación enfatiza en la creación de un Consejo Escolar, compuesto por miembros del personal de la escuela, los padres y representantes de los estudiantes, entre otros.

En cuanto a los tres principios de acción sobre los cuales se apoya la Política de integración escolar y de educación intercultural, también son coherentes en varios de los elementos que pertenecen a la dimensión de inclusión según lo planteado por la UNICEF y la UNESCO.

Los tres principios de acción la Política de integración escolar y de educación intercultural (Ministère de l'éducation, 1998) son:

- La promoción de la igualdad de oportunidades.
- El dominio del francés como lengua común a la vida pública.
- La educación para la ciudadanía democrática en un contexto pluralista.

El principio de promoción igualdad de oportunidades, tiene una aplicación directa sobre la misión educativa de Quebec de enseñar con determinación, hacer de la escuela un centro de socialización para aprender a vivir juntos y evaluar al estudiantado a través de medios diversos:

Il s'agit de donner à chaque élève toutes les occasions possibles de découvrir ses aptitudes et ses goûts ainsi que les moyens de les développer au maximum de ses

capacités, de lui offrir la possibilité de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie.

[Se trata de dar a cada estudiante todas las oportunidades posibles de descubrir sus aptitudes y gustos, así como los medios para desarrollar al máximo sus capacidades, y de ofrecerle la posibilidad de formarse de diversas maneras y lugares a lo largo de su vida]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 7)

Este propósito, conlleva a que la sociedad quebequesa dé un espacio de derecho y expresión a la diversidad cultural, lingüística y religiosa de sus ciudadanos, así como también invita a que la escuela reconozca a los estudiantes tal como son, con sus diferencias, particularidades y sus aspectos en común; de manera tal que los estudiantes puedan cultivar su autoestima en virtud del sentido de pertenencia a la sociedad quebequesa y a su sociedad de origen.

El principio de dominio del francés como lengua común a la vida pública, hace referencia al deber de la escuela de contribuir al aprendizaje del francés como lengua común a todas las personas, independientemente de su origen, con el propósito de que puedan comunicarse y participar del desarrollo de la sociedad quebequesa.

Además “la maîtrise et l'usage du français permettent de contrer l'exclusion et la marginalisation et favorisent chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle” [el dominio y uso del francés permiten contrarrestar la exclusión y la marginación y favorecen en los estudiantes un sentimiento de pertenencia a la sociedad quebequesa y una plena participación en la interacción social y cultural]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 7)

El tercer principio de educación para la ciudadanía democrática en un contexto pluralista, hace referencia a “la promotion de valeurs communes contribuent au développement et à la consolidation de l'espace démocratique” [la promoción de valores comunes que contribuyen al desarrollo y a la consolidación del espacio democrático] (Ministère de l'éducation, 1998, p. 7).

La escuela para promover estos valores tiene el deber de desarrollar conciencia entre los estudiantes de la riqueza de la diversidad, y de prepararlos para vivir en una sociedad más amplia que su núcleo familiar más cercano. De esta manera, se espera lograr una cohesión social que asegure una vida colectiva en común.

Recogiendo elementos de cambio y de continuidad con los documentos ya mencionados, hace tres años surge la Política de éxito educativo, la cual es el “point de

départ d'une action gouvernementale énergique, qui aura pour effet de mobiliser l'ensemble de la société québécoise dans des interventions structurantes. Ces dernières, dès aujourd'hui et au cours des prochaines années". [Punto de partida de una acción gubernamental que movilizará al conjunto de la sociedad quebequense en intervenciones estructurantes. Estas últimas, desde la actualidad y en los próximos años] (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 23).

Esta es la primera iniciativa que actúa de manera transversal en todos los niveles educativos, es decir, desde la primera infancia, los adolescentes, jóvenes y adultos. Algunos de los elementos que mantiene son la misión educativa de Quebec de enseñar con determinación, socializar para aprender a vivir juntos y evaluar a través de diferentes vías.

Sin embargo, introduce varios elementos nuevos, como lo es su data de vigencia hasta el 2030, el reconocimiento de la diversidad de culturas que compone el sistema educativo y de sus necesidades educativas, y la incorporación del concepto de inclusión.

Con respecto a la diversidad, hace hincapié en la importancia de la integración lingüística, escolar y social de estudiantes migrantes, los alófonos, los que poseen dificultades de aprendizaje o adaptación, los provenientes de una situación económica desfavorable, entre otros. Además, señala que la diversidad no debe hacer perder de vista el foco de las necesidades particulares de cada estudiante.

En términos generales, la Política de éxito educativo se estructura en (ver Tablas 2 y 3):

- Tres valores: universalidad, accesibilidad y equidad.
- Seis grandes objetivos: obtención de un diploma y cualificación, equidad, prevención, dominio de la lengua francesa, trayectoria escolar y el entorno de aprendizaje.
- Tres ejes que contienen desafíos y orientaciones. Los ejes son: atención al pleno potencial de todas y todos; un entorno inclusivo, propicio para el desarrollo, el aprendizaje y el éxito educativo; movilización de los actores y miembros de la comunidad educativa para lograr el éxito.

La Política de éxito educativo tiene por visión:

Des milieux éducatifs inclusifs, centrés sur la réussite de toutes et de tous soutenus par leur communauté, qui, ensemble, forment des citoyennes et des citoyens compétents, créatifs, responsables, ouverts à la diversité et pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec.

[Entornos educativos inclusivos, centrados en el éxito de todas y todos, apoyados por sus comunidades, que juntos forman ciudadanas y ciudadanos competentes, creativos, responsables, abiertos a la diversidad y plenamente comprometidos en la vida social, cultural y económica de Quebec]. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 26)

La idea de entornos educativos inclusivos es abordada con mayor detalle en el segundo eje, el cual lleva por nombre un entorno inclusivo, propicio para el desarrollo, el aprendizaje y el éxito educativo. Por medio de este, se busca dar importancia a la transformación de la escuela y de todos los actores, en vistas a fortalecer la inclusión y la equidad:

Viser la réussite éducative de tous les enfants et de tous les élèves implique que l'inclusion est au cœur des préoccupations et des pratiques quotidiennes du service de garde éducatif à l'enfance et de l'école. L'équité demeure une valeur inaliénable du système éducatif et fait appel, aujourd'hui plus que jamais, à l'inclusion. L'inclusion est un acte d'équité, une réponse concrète et actualisée aux nouvelles réalités de la société et de l'école québécoises.

[El objetivo de lograr el éxito educativo de todos los niños y estudiantes implica que la inclusión ocupa un lugar central en las preocupaciones y prácticas cotidianas de la primera infancia y de la escuela. La equidad sigue siendo un valor inalienable del sistema educativo y, hoy más que nunca, exige la inclusión. La inclusión es un acto de equidad, una respuesta concreta y actualizada a las nuevas realidades de la sociedad y de las escuelas quebequesas]. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 56)

Contrastando los documentos expuestos, con lo que la UNESCO y la UNICEF proponen en torno a la dimensión de inclusión, se evidencia claramente una trayectoria de cambio en la política educativa de Quebec, desde una noción limitada de la inclusión hacia una mucho más dialogante con la propuesta de los estándares internacionales.

Destaca la coherencia del marco educativo quebequense seleccionado con elementos claves propuestos por los organismos internacionales, tales como el reconocimiento de la diversidad, la atención de las necesidades particulares de cada estudiante, y el entendimiento de que el aprendizaje es un proceso para ser acompañado a lo largo de todas las etapas de la vida, entre otros elementos.

Otro aspecto sincrónico, es la relación entre la inclusión y la equidad, con el fin de asegurar que cada estudiante reciba una educación de calidad, de manera tal que ningún niño, adolescente, joven y adulto se quede atrás.

### **5.1.2 Dimensión de acceso.**

**a) Organismos internacionales.** La UNICEF señala que la dimensión de acceso se refiere al “derecho de todo niño, niña, adolescente, joven y adulto de tener las mismas oportunidades para aprender” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014d, p. 7). Este derecho, se fundamenta por medio de garantías que permiten que la admisión, la permanencia, la trayectoria y el egreso educativo sean exitosos. Para que este derecho sea respetado, es importante considerar los conceptos de accesibilidad y diseño universal.

La accesibilidad es un concepto amplio, que abarca la usabilidad de los entornos, servicios y recursos por todas las personas. A su vez, el diseño universal hace referencia a la creación de entornos, servicios y recursos, para cuantas personas sea razonablemente posible, considerando que su creación debe estar adaptada para las necesidades de las diferentes etapas de la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014d).

En esta misma línea, el Center for Universal Design [Centro para el diseño y acceso incluyente al entorno] (2012), estableció ocho objetivos para el diseño universal, estos son:

- Dimensiones apropiadas: que los espacios y elementos se acomoden a un amplio rango de tamaños y capacidades corporales.
- Comodidad: que el esfuerzo requerido esté dentro de los límites deseables del funcionamiento corporal.
- Percepción: que la información importante sea fácil de percibir por los distintos sentidos.
- Comprensión: que los métodos operativos y de uso sean intuitivos, claros y sin ambigüedades.
- Bienestar: que el entorno contribuya a promover la salud, evitar la enfermedad y prevenir riesgos de lesiones.
- Integración social: que permitan un trato digno y respetuoso a todos.
- Personalización: que incorporen opciones para la elección y la expresión de preferencias individuales.
- Pertinencia cultural: que en cualquier proyecto de diseño se respeten y refuercen los valores culturales, del contexto social y ambiental.

A partir de lo anterior, es posible señalar que el entorno está compuesto por el espacio físico y el espacio de aprendizaje.

En cuanto al espacio físico, la UNICEF (2014e) considerar todas las partes que componen el edificio, áreas de juego, instalaciones de agua, saneamiento e higiene, todo el mobiliario escolar, entre otras partes.

En paralelo, el espacio de aprendizaje está conformado por tres principios, los cuales integran el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Estos principios son:

- Múltiples medios de representación de la información: se relaciona con el diseño y la presentación de la información, lo que implica tanto el impartir clases como diseñar y presentar los currículos.
- Múltiples medios para la acción y expresión: se relaciona con enfoques flexibles para que cada estudiante pueda gestionar su aprendizaje y demostrar sus conocimientos. Es esencial que los estudiantes tengan la oportunidad de expresar lo que están aprendiendo, de modo que los docentes puedan monitorear lo que comprenden, los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas.
- Múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje: se relaciona con la implementación de enfoques flexibles que fomenten la motivación e implicación de los estudiantes en el aprendizaje. Es fundamental para todos los estudiantes tener la oportunidad de involucrarse con una participación significativa que les permita tener éxito en sus esfuerzos de aprendizaje.

Al DUA lo acompaña el Diseño Universal para la Evaluación (DUE), puesto que, en un contexto inclusivo el proceso evaluativo debe también implementarse siguiendo los principios anteriormente referidos, de modo que las evaluaciones sean accesibles para todos.

**b) Política educativa de Chile.** El marco normativo nacional plantea un acceso equitativo, inclusivo y sin discriminaciones arbitrarias, tras la entrada en vigor de la LIE el año 2015.

Esta ley, mandata varias modificaciones sobre la LGE, dentro de las cuales encontramos algunas consideraciones sobre el acceso asociadas al ingreso al sistema escolar, la permanencia y garantías de financiamiento:

Es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales

en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.

Es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que estos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso equitativo, inclusivo y sin discriminaciones arbitrarias a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley. (Ley N° 20.845, 2015, artículo 1).

También la LIE realiza modificaciones en el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N°2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educativos:

El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos. (Ley N° 20.845, 2015, artículo 2)

Por otro lado, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, propone una mayor presencia de esta dimensión. De hecho, este documento declara ser un “marco referencial que favorece el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de especial protección dentro del sistema educacional chileno” (Ministerio de Educación, 2018b, p. 5).

No obstante, profundiza en la presencia de obstáculos administrativos del sistema educativo hacia los estudiantes:

Las comunidades educativas manifestaron la necesidad de que el MINEDUC entregara lineamientos concretos que facilitaran la inclusión de estudiantes extranjeros y, particularmente, que resolvieran temas administrativos de acceso,

evaluación, subvención y apoyos requeridos por este grupo de especial atención. (Ministerio de Educación, 2018b, p. 13)

Contrastando lo señalado en los documentos seleccionados con lo propuesto por los organismos internacionales, es posible identificar tensiones en la dimensión de acceso.

Por un lado, el marco normativo nacional entiende al acceso tanto desde una perspectiva técnica y administrativa, lo que corresponde más concretamente al concepto de admisión, como con una perspectiva de derecho.

Si bien, tanto para el concepto de acceso como para el de admisión es pertinente utilizar el enfoque inclusivo, también es necesario resguardar la claridad de lo que cada proceso involucra, entendiendo que no necesariamente persiguen el mismo objetivo, es decir, no son conceptos equivalentes.

La admisión se relaciona con aspectos tales como la matrícula, la retención escolar y las fuentes de financiamiento. Mientras que, el acceso, es una dimensión mucho más amplia y que guarda relación con aspectos tan profundos como lo es la evaluación, los procesos de aprendizaje dentro del aula, el entorno físico del aprendizaje, en otros.

En este sentido, también es importante considerar desde qué perspectiva la legislación trata al estudiantado, es decir, si lo está considerando como un sujeto de derecho o como un usuario de un bien de consumo. Al respecto, si la dimensión de acceso es entendida desde una perspectiva inclusiva, entonces se considera al estudiantado como un sujeto de derecho, visión que está presente en los documentos seleccionados pero que sería positivo que la política educativa chilena lo profundizara aún más.

La comprensión de la dimensión de acceso en la política educativa chilena, desde una perspectiva inclusiva aún está en proceso. Se evidencia que, a pesar de que ha habido un cambio en la terminología empleada en los textos legislativos y ministeriales, todavía es necesario diferenciarla del concepto de admisión y desarrollar con más fuerza la perspectiva del estudiantado como sujeto de derecho.

**c) Política educativa de Quebec-Canadá.** Comenzando por la LIP, encontramos una noción de la dimensión de acceso asociada a la gratuidad del derecho a la educación de manera universal para todos los residentes de Quebec hasta los 18 años o, en el caso de estudiantes en situación de discapacidad, hasta los 21 años.

“Tout résident du Québec visé à l’article 1 a droit à la gratuité des services éducatifs prévus par la présente loi et par le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu

de l'article 447" [Todo residente de Quebec mencionado en el artículo 1 tendrá derecho a la gratuidad de los servicios educativos previstos en la presente ley y en el régimen pedagógico establecido por el Gobierno en virtud del artículo 447] (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 3).

El artículo 447 reglamenta a los niveles o regímenes pedagógicos, desde la enseñanza a la primera infancia hasta la enseñanza para adultos. La LIP faculta que cada escuela, según sea su régimen pedagógico, pueda determinar las "règles relativement aux manuels scolaires, au matériel didactique ou aux catégories de matériel didactique et à leur accessibilité" [normas relativas a los manuales escolares, al material didáctico o a las categorías de material didáctico y a su accesibilidad] (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 447).

Dentro del mismo artículo 447, se contempla la autonomía de los establecimientos educativos para establecer las reglas de evaluación del proceso de aprendizaje, flexibilizar las edades de ingreso y egreso de estudiantes en ciertos niveles, y eximir a ciertos estudiantes de la aplicación de algunas disposiciones del régimen pedagógico, bajo lineamientos dados por el Ministerio de Educación, entre otros aspectos.

Cabe también destacar que la LIP establece la creación de servicios complementarios. En el artículo 88 señala:

Le conseil d'établissement approuve la mise en oeuvre proposée par le directeur de l'école des programmes des services complémentaires et particuliers visés par le régime pédagogique et déterminés par la commission scolaire ou prévus dans une entente conclue par cette dernière.

[El Consejo Escolar aprueba la ejecución propuesta por el Director de la escuela de los programas de servicios complementarios y particulares contemplados por el régimen pedagógico y determinados por la Comisión Escolar o previstos en un acuerdo celebrado por esta última]. (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 88)

En esta misma línea, el artículo referido anteriormente se complementa con lo indicado en el artículo 224:

La commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier visé par le régime pédagogique, sauf dans les domaines qui relèvent de la compétence d'un ministre autre que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

[La Comisión Escolar elabora un programa para cada servicio educativo complementario y particular contemplado por el régimen pedagógico, salvo en los ámbitos que son competencia de un ministerio distinto del Ministerio de Educación, Recreación y Deporte]. (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 224)

A su vez, la Política de integración escolar y de educación intercultural, profundiza en varios de estos aspectos, señalando la importancia de considerar las reglas en común que existen para todas las estructuras escolares, tanto públicas como privadas, y en sus diferentes niveles de educación. De esta manera, avanza un paso más adelante en lo que es la dimensión de acceso, asegurando de que existan garantías educativas comunes a todo el estudiantado desde su ingreso hasta el término de su trayectoria escolar:

On doit enseigner les matières selon les programmes approuvés par la ministre de l'Éducation; observer les règles relatives à l'admission, à l'inscription, à la fréquentation scolaire et au passage d'un ordre d'enseignement à un autre; proposer un calendrier scolaire et respecter le temps d'enseignement prescrit; suivre les règles établies quant à l'évaluation des apprentissages, la sanction des études et la délivrance des diplômes; n'engager pour les services d'enseignement prescrits que des enseignants et des enseignantes qui sont titulaires d'une autorisation légale d'enseigner, en ce qui concerne l'éducation préscolaire de même que l'enseignement primaire et secondaire, ou dont la compétence professionnelle et les aptitudes pédagogiques sont reconnues.

[Se debe enseñar las materias según los programas aprobados por el Ministerio de Educación; observar las normas relativas a la admisión, la inscripción, la asistencia escolar y el paso de un orden de enseñanza a otro; proponer un calendario escolar y respetar el tiempo de enseñanza prescrito; seguir las normas establecidas en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la aprobación de los estudios y la obtención de los diplomas; contratar para los servicios de enseñanza prescritos únicamente a profesores y profesoras que posean una autorización legal para enseñar, en lo que se refiere a la educación preescolar, así como a la enseñanza primaria y secundaria, o cuya competencia profesional y capacidad pedagógica sean reconocidas]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 5)

A través de sus tres principios de acción, la Política ahonda todavía más en la dimensión de acceso, llegando a ser más dialogante con la propuesta de los estándares

internacionales. En el primer principio de acción, promoción de la igualdad de oportunidades, indica que:

L'égalité des chances implique non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français, par exemple) pour les élèves qui en ont besoin.

[La igualdad de oportunidades implica no sólo la accesibilidad a los servicios educativos básicos para el conjunto de estudiantes, sino también la instauración de medios particulares y de medidas compensatorias (medidas de apoyo al aprendizaje del francés, por ejemplo) para los estudiantes que lo necesitan]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 6)

Además, señala que este principio va de la mano con la equidad, la no discriminación y el respeto por las diferencias. La Política de integración escolar y de educación intercultural, plantea que todos los centros educativos deben acceder a reconocer las particularidades y características en común del estudiantado, resguardando el derecho a la libertad de expresión, de modo que en la escuela no exista ningún tipo de manifestaciones racistas o discriminatorias.

En cuanto al segundo principio de acción, llamado el dominio del francés como lengua común a la vida pública, la Política, indica que se espera que la escuela contribuya al aprendizaje y utilización del francés como medio que permite acceder a la comunicación y la participación en el desarrollo de la sociedad quebequesa.

Sin embargo, el francés no es la lengua materna de muchos estudiantes, ya que puede ser la lengua segunda de los angloparlantes y la lengua tercera de los migrantes, considerando que en muchos casos suele ser desconocida hasta antes de su llegada a Quebec. En este sentido, la Política de integración escolar y de educación intercultural establece que el sistema escolar, para favorecer un acceso que garantice la interacción social y cultural, debe brindar una sólida formación en la lengua francesa para quienes frecuentan los establecimientos educativos francoparlantes; mientras que en aquellos centros educativos angloparlantes también debe brindarse una educación de calidad del francés como segunda lengua.

A su vez, en el tercer principio de acción, llamado educación para la ciudadana democrática en un contexto pluralista, se reconoce que educar en la diversidad es parte de

los aprendizajes por medio de los cuales los estudiantes acceden a los valores comunes de la sociedad quebequesa:

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté embrasse à la fois la diversité des individus (antécédents familiaux, références religieuses ou culturelles, champs d'intérêt, identités) et le partage des valeurs et des institutions démocratiques qui rendent possible leur cohabitation. Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes.

[Por otra parte, la educación para la ciudadanía abarca a la vez la diversidad de las personas (antecedentes familiares, referencias religiosas o culturales, campos de interés, identidades) y el compartir los valores y las instituciones democráticas que hacen posible su cohabitación. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad forma parte de los valores comunes]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 7)

Cabe hacer notar que, en la primera orientación de la dimensión de educación intercultural de la Política, se concentra la mayor parte de los elementos relativos a la dimensión de acceso.

La primera orientación es el aprendizaje del francés debe ser considerado como un proceso continuo. A través de esta se enfatiza la importancia de que todos los estudiantes tengan acceso a los medios que les permitan aprender sostenidamente en el tiempo la lengua común a la vida pública quebequesa, independientemente de si son procedentes de Quebec o de cualquier parte del mundo.

Según esta orientación, el aprendizaje del francés, así como el de todas las lenguas, no tiene un punto final, sino que más bien se trata de un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, ya que permite el término exitoso de los estudios a nivel escolar, técnico o profesional, e insertarse adecuadamente al mundo del trabajo y la sociedad quebequesa. Por este motivo, son responsables de la enseñanza y aprendizaje del francés tanto los centros educativos, los entornos de trabajo como la sociedad en general.

A nivel estructural, existen múltiples programas de aprendizaje del francés, los que son conocidos como servicios de francización y son impulsados por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones con los Ciudadanos y de la Inmigración. De acuerdo con la Política de integración escolar y de educación intercultural, ambos ministerios están comprometidos a trabajar en conjunto para articular los distintos programas y cursos que se ofrecen en esta área.

Una de las iniciativas que deriva directamente de esta orientación, son las clases de acogidas, las cuales forman parte los servicios de acogida y de apoyo al aprendizaje del francés (SASAF, en sus siglas en francés), en virtud de lo dispuesto en los artículos 88 y 224 de la LIP.

En torno a los SASAF, existe un Marco de referencia de acogida e integración de los estudiantes de origen migrante, el cual está compuesto por una serie de cuatro documentos:

- Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire [Retrato del estudiantado – apoyo al entorno escolar].
- Organisation des services [Organización de los servicios].
- Protocole d'accueil [Protocolo de acogida].
- Partenariat – École, famille et communauté [Asociación – escuela, familia y comunidad].

Cada uno de estos documentos, contiene importante información que merece ser analizada en profundidad. Sin embargo, para efectos del apartado, se describirán aquellos aspectos que de mejor manera permiten comprender la implementación de los SASAF.

Comenzando por el primer documento, Retrato del estudiantado - Apoyo al entorno escolar, entre los años 2011-2012, del millón de estudiantes que conformaba el total de la matrícula de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria; el 23,7% eran migrantes, es decir, 237.000 estudiantes. De esta cantidad, alrededor de 120.000 no tenían como lengua maternal el francés, cifra que equivale aproximadamente al 50% de la matrícula de estudiantes migrantes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a).

En el segundo documento, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b), se presenta toda la estructura de apoyo a la integración de estudiantes migrantes, la cual está compuesta principalmente por los elementos de servicios particulares de acogida y de apoyo al aprendizaje del francés; servicios de apoyo para los estudiantes de origen migrante; servicios complementarios y los apoyos adicionales.

Los servicios particulares de acogida y de apoyo al aprendizaje del francés, se enmarcan dentro de lo dispuesto por los artículos 88 y 224 de la LIP, y consisten básicamente en las modalidades de clase de acogida y la integración directa en las clases regulares con apoyo lingüístico.

La clase de acogida agrupa a estudiantes no francófonos según su edad y su competencia lingüística. Allí aprenden la lengua francesa para luego poder retomar el aprendizaje curricular al ser integrados progresivamente en una clase regular.

La integración directa en clases regulares con apoyo lingüístico está dirigida a los estudiantes no francófonos que ya lograron desarrollar un dominio de la lengua francesa que les otorga mayor autonomía para continuar su proceso de aprendizaje curricular, pero que aún necesita de reforzamiento en ciertos aspectos.

La asistencia a ambas modalidades es el resultado de una decisión pedagógica, aprobada por la dirección de la escuela y basada en la evaluación de los profesores. Así mismo, la frecuencia, tiempo de permanencia y las medidas de evaluación con o sin adaptaciones, son decididas por el cuerpo docente.

Cabe destacar además que también las escuelas pueden trabajar en una modalidad híbrida, es decir, que combine alternadamente las dos modalidades de clases mencionadas anteriormente, según sean las necesidades de sus estudiantes.

En cuanto a los servicios de apoyo para los estudiantes de origen migrante, estos son apoyo lingüístico complementario en francés, apoyo en la lengua de origen para los estudiantes alófonos, recursos adicionales para los estudiantes migrantes con gran retraso escolar, servicio de integración escolar y social para los estudiantes y sus familias, establecimiento y aplicación de un protocolo de acogida para los estudiantes recién llegados.

A grandes rasgos, estos cinco servicios de apoyo para los estudiantes de origen migrante tienen por objetivo contribuir al mejor desarrollo de los servicios particulares de acogida y de apoyo al aprendizaje del francés, en vistas a lograr el éxito educativo de los estudiantes migrantes.

Los servicios complementarios tienen por objetivo ofrecer a los estudiantes un entorno propicio para el desarrollo de estilos de vida saludables y competencias que repercutirán positivamente en su salud y bienestar. Estos servicios son los de fonoaudiología, psicopedagogía, psicología, educación diferencial, servicios de salud y aquellos relacionados con el área del trabajo social.

Cabe destacar que está prohibido negar a los estudiantes el acceso a los servicios complementarios bajo pretexto de que ya reciben otros servicios de acogida y apoyo al aprendizaje del francés.

Los apoyos adicionales se ofrecen además de los otros tres servicios mencionados anteriormente. De manera general, consisten en tutorías entre compañeros de clase, cuyo

principal objetivo es prestar apoyo en los aprendizajes, las prácticas escolares y la integración de sus pares migrantes en la comunidad educativa. Bajo ningún concepto, se trata de una sustitución del profesor o de imponer una amistad entre estudiantes, aunque esta última pudiera ser una consecuencia favorable a la inclusión de los nuevos estudiantes.

Continuando con el tercer documento, el Protocolo de acogida, este permite a las comisiones escolares y sus respectivos centros educativos gestionar más eficazmente la utilización de los servicios de acogida y de apoyo al aprendizaje del francés.

A grandes rasgos, el Protocolo abarca desde el proceso de matrícula de los estudiantes, una entrevista inicial con el estudiante y su familia, y evaluaciones iniciales. El Protocolo también puede incluir una evaluación en la lengua materna o de la lengua de aprendizaje del estudiante que ya ha sido escolarizado previamente.

El proceso de matrícula es una oportunidad para brindar información a los estudiantes y a sus apoderados sobre los servicios de acogida y de apoyo al aprendizaje del francés. En esta instancia, se ha de procurar entregar la información en la mayor cantidad de idiomas posibles.

La entrevista inicial con el estudiante y su familia aplica para los educandos de origen migrante que se matriculan por primera vez en una escuela de Quebec. El objetivo de esta es reunir información que permita trazar un primer perfil del estudiante considerando aspectos tales como su historia familiar y migratoria, enfermedades, alergias, deficiencias físicas y/o intelectuales, trayectoria de éxito escolar, talentos particulares, áreas de interés, entre otros aspectos. Se recomienda que esta sea realizada por un profesional a cargo de los servicios de acogida y de apoyo del aprendizaje del francés.

Las evaluaciones iniciales están conformadas por una evaluación lingüística del francés, evaluación matemática, evaluación del dominio del estudiante sobre su lengua materna o el idioma que más utiliza y la aplicación de un diagnóstico matemático para estudiantes migrantes recién llegados en situación de gran retraso escolar.

Respecto del último documento que conforma el Marco de referencia de acogida e integración de los estudiantes de origen migrante, titulado Asociación – escuela, familia y comunidad; tiene por objetivo promover la apertura a la diversidad cultural en la escuela por medio del desarrollo de vínculos significativos con las familias de los estudiantes de origen migrante.

Algunas de las medidas que se proponen son brindarles una bienvenida al inicio del año escolar con intérpretes lingüísticos, explicar a los padres cómo funciona el sistema educativo, motivarles a participar en las diversas actividades de apoyo de la vida escolar

de su hijo, recorrido guiado por las instalaciones del centro educativo, organización de pequeños grupos de encuentros de apoderados migrantes para intercambiar experiencias, presentación de los canales de comunicación oficial de la escuela y de los profesores más cercanos a sus hijos, entre otras iniciativas.

En lo concerniente a los elementos de la Política de éxito educativo, encontramos en el conjunto de valores fundamentales, las metas para el segundo objetivo y el primer eje, un estrecho vínculo con la propuesta de los estándares internacionales en torno a la dimensión de acceso.

Los valores fundamentales de la Política de éxito educativo son universalidad, accesibilidad y equidad. La accesibilidad es entendida como la apertura beneficiosa a la riqueza cultural y a las oportunidades de desarrollo que brinda.

El segundo objetivo de la Política es la equidad, siendo su meta el 2030, reducir a la mitad las diferencias de éxito entre diferentes grupos de estudiantes. Esta meta apunta directamente a aumentar la tasa de estudiantes que obtienen su certificado de estudios o diploma de cualificación, ya que existen diferencias importantes entre grupos insertos en contextos vulnerables y aquellos que están rodeados de un entorno favorable al éxito educativo.

Algunos de los grupos de estudiantes donde se observa una brecha significativa de éxito escolar son estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de aprendizaje, y de origen migrante. En el caso específico de este último grupo, entre el 2014 y 2015 el 75% de estudiantes de origen migrante de primera generación obtuvo su certificado de estudios o diploma de cualificación antes de los 20 años. Esta es una diferencia de un 4,1% en comparación con el resto de los estudiantes. Se espera que para el 2030 al menos un 87,5% pueda obtener su diploma (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Finalmente, el primer eje de la Política de éxito educativo, tiene por nombre el logro del pleno potencial de todas y todos. Este eje está conformado por tres desafíos, siendo el primero de estos el que guarda mayor relación con la dimensión de acceso.

El primer desafío consiste en intervenciones tempranas, rápidas y continuas en el tiempo, con el propósito de brindar apoyo y acompañamiento ante los eventos críticos que pueden suceder en cualquier momento de la trayectoria educativa. Una de las acciones a considerar en esta línea es la transición de los estudiantes migrantes desde la clase de acogida a la clase regular, coyuntura en la cual es necesario aplicar acciones rápidas y específicas.

Actuar de manera continua, significa que la persona está en el centro de las ofertas de servicios educativos, debe asegurarse la coherencia y la eficacia de las intervenciones y una progresión de proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente en cuanto a reducir el riesgo de la deserción escolar. En este sentido, también es importante mantener y aumentar la obtención del certificado de estudios o diploma de cualificación entre el estudiantado de origen migrante.

Considerando lo expuesto en la propuesta que la UNICEF y la UNESCO realizan en torno a la dimensión de acceso, uno de los elementos centrales es que este derecho, se fundamenta por medio de garantías que permiten que la admisión, la permanencia, la trayectoria y el egreso educativo sean exitosos.

En esta línea, los documentos descritos de la política educativa quebequesa presentan alta concordancia, ya que se busca que exista una articulación y coherencia entre todas las etapas educativas desde la casa, la guardería, el nivel preescolar, la educación primaria, la secundaria, y desde ahí hacia un centro de educación para adultos, un centro de formación profesional, estudios superiores o el mundo del trabajo.

Además, hay una importante visibilización y atención hacia los grupos de estudiantes inmersos en ambientes vulnerables, como lo es el caso de una parte significativa de estudiantes migrantes. Es fundamental recalcar en este aspecto, la propuesta de las clases de acogida y su progresión hacia las clases regulares, modelo que integra los principios del DUA y DUE.

En cuanto a las adaptaciones de infraestructura y mobiliario, los documentos seleccionados no dan cuenta del tema debido a que esta área forma parte de la organización y distribución de recursos educativos de la política quebequesa, la cual será abordada en apartados siguientes.

### **5.1.3 Dimensión de participación.**

**a) Organismos internacionales.** Fundamentado en el marco de referencia internacional de la UNICEF y la UNESCO, la dimensión de participación forma parte de los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes.

De acuerdo con la UNICEF (2014b), un criterio de avance significativo hacia una educación inclusiva tiene relación con:

El derecho a una educación que garantice los derechos de participación de niños y niñas. En otras palabras, un contexto en el que los niños y niñas estén seguros, respetados en su integridad física y emocional y donde sus voces sean escuchadas

y tomadas en consideración. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, p. 3)

Según este mismo organismo, un desempeño ejemplar en participación, es la existencia obligatoria de Consejos estudiantiles y Comités de gestión escolar, en los cuales los estudiantes tienen una incidencia efectiva sobre las decisiones importantes de la escuela y además son plenamente representativos de todos los miembros de la comunidad, tales como los padres, las madres y los apoderados, en su calidad de actores, no solamente de clientes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, p. 12).

Involucrar a los padres, las madres y la comunidad, tanto dentro como fuera del aula, es un principio importante de la participación y de la calidad educativa. Además, su participación es favorable para todo el centro escolar, ya que contribuye especialmente en una mayor inclusión del estudiantado, la creación de redes de colaboración con el profesorado y con las demás organizaciones del entorno.

Si bien, no existen recetas de cómo lograr una participación activa, un primer paso consiste en promover una atmósfera social y educativa donde todos se sientan bienvenidos, respetados y escuchados (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, p. 8).

Un aspecto importante que los estándares internacionales establecen dentro de esta dimensión, es la participación familiar y comunitaria en la administración y gestión escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b). Investigaciones demuestran que una contribución efectiva al proceso de cambio en el contexto educativo consiste en empoderar a las familias y permitirles participar en la toma de decisiones (Barton, Drake, Perez, St. Louis, & George, 2004).

Asimismo, la participación tiene relación con la colaboración activa de las familias en el proceso de mejora de la educación, la cual resulta mucho más efectiva cuando existen políticas activas que guíen su participación. En ese sentido, la disponibilidad de políticas, estructuras y oportunidades específicas para la participación de los padres, las madres y las comunidades tiene un papel relevante (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b).

Estrategias como el establecimiento de vínculos y asociaciones entre el Ministerio de Educación y las escuelas, la organización de seminarios informativos, talleres de capacitación para la comunidad educativa, la participación de las familias y autoridades educativas en el desarrollo de políticas, prácticas y una cultura de educación inclusiva, son claves para favorecer la creación de sistemas políticos y estructuras responsables, globales

y flexibles de gestión de la educación y de aseguramiento de la participación como un derecho (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b).

**b) Política educativa de Chile.** Sobre esta dimensión, encontramos referencias tanto en la LIE, la LGE y en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.

Comenzando por la LGE, esta se refiere al principio de la participación señalando que los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.

Por comunidad educativa, indica que se trata de:

Una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa, expresándose este propósito compartido en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia. La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales. (Ley N° 20.370, 2009, artículo 3)

También señala que, los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares, con el objetivo de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento (Ley N° 20.370, 2009, artículo 15).

En este sentido, la LGE mandata que en todos los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado debe existir un Consejo Escolar; mientras que aquellos que no están legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características.

En cuanto a lo que es el Consejo Escolar, declara que son una instancia para “estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo, promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos, conforme a lo establecido en la ley” (Ley N° 20.370, 2009, artículo 15).

A su vez, la LIE introduce modificaciones sobre la Ley N° 19.979, que modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales, más conocida como Ley JEC, la que fue publicada en el año 2004 y actualizada en el 2006. La LIE agrega el artículo 7 bis en la JEC (2004), a través del cual profundiza en algunos aspectos de los

Consejos Escolares, tales como la periodicidad de sus sesiones, el quórum de su funcionamiento, cuáles temas deben ser informados o consultados al Consejo, entre otros.

La JEC indica que el Consejo Escolar tendrá carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo. En cuanto a los temas que deben ser informados al Consejo, la ley señala que deben ser:

- Los logros de aprendizaje de los estudiantes.
- Informes de las visitas inspectivas del Ministerio de Educación respecto del cumplimiento de la ley N° 18.962 y del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.
- En los establecimientos municipales, conocer los resultados de los concursos para docentes, profesionales de apoyo, administrativos y directivos.
- En los establecimientos municipales, conocer el presupuesto anual de todos los ingresos y todos los gastos del establecimiento.
- Conocer cada cuatro meses el informe de ingresos efectivamente percibidos y de gastos efectuados.
- Enfoque y metas de gestión del Director del establecimiento, en el momento de su nominación, y los informes anuales de evaluación de su desempeño. (Ley N° 19.979, 2004, artículo 8)



Sobre los temas que deben ser consultados al Consejo Escolar, la LIE reemplaza el inciso tercero del artículo 8 de la JEC, por los siguientes incisos tercero y cuarto, quedando por escrito que debe ser en los siguientes aspectos:

- El proyecto educativo institucional.
- Las metas del establecimiento y los proyectos de mejoramiento propuestos.
- El informe escrito de la gestión educativa del establecimiento que realiza el Director anualmente, antes de ser presentado a la comunidad educativa.
- La evaluación del equipo directivo y las propuestas que hará el Director al sostenedor deben ser dialogadas en esta instancia.
- El calendario detallado de la programación anual y las actividades extracurriculares, incluyendo las características específicas de estas.
- La elaboración y modificaciones al reglamento interno del establecimiento, sin perjuicio de la aprobación del mismo, si se le hubiese otorgado esa atribución. Con este objeto, el Consejo organizará una jornada anual de discusión para recabar las

observaciones e inquietudes de la comunidad escolar respecto de dicha normativa.  
(Ley N° 19.979, 2004, artículo 8)

Cabe destacar que, a pesar de lo que la LIE y la JEC señalan sobre el Consejo Escolar, aún quedaban aspectos que no estaban siendo considerados por ambos cuerpos jurídicos. En razón a lo anterior, el MINEDUC creó el Decreto N° 24 que Reglamenta los Consejos Escolares de 2005, modificado por el Decreto N° 19 de 2016.

En este último se encuentra, además de los puntos referidos anteriormente, otros tales como quiénes integran el Consejo Escolar, cambios en su composición, tipos de sesiones, y disposiciones transitorias entre otras.

Sobre la composición, el Decreto N° 19 de 2016 señala que a lo menos debe estar integrado por:

- El Director del establecimiento, quien lo presidirá.
- El representante legal de la entidad sostenedora o la persona designada por él mediante documento escrito.
- Un docente elegido por los profesores del establecimiento educacional y un asistente de la educación, elegido por sus pares, mediante procedimiento previamente establecido por cada uno de estos estamentos.
- El presidente del Centro de Padres y Apoderados.
- El presidente del Centro de Estudiantes en el caso que el establecimiento educacional lo tenga constituido. (Decreto N° 19, 2016, artículo 3).

Finalmente, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, integra en su texto múltiples enfoques, como lo son el enfoque de Derecho Humanos, inclusivo, de género, intercultural, ético y participativo, entre otros.

Con respecto al enfoque participativo señala:

Fomenta que las escuelas se organicen en equipos de trabajo y valoren la apertura a la comunidad como un atributo fundamental para la formación ciudadana de los estudiantes, fomentando en ellos su sentido de responsabilidad social y compromiso ciudadano, dentro de un marco democrático de respeto irrestricto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción. (Ministerio de Educación, 2018b, p. 21)

Además, incorpora lo que el marco normativo nacional e internacional en educación señala sobre la dimensión de participación. En cuanto al primer marco, incluye lo dispuesto en la Constitución Política de la República de Chile, la LGE, la LIE, la SEP, la Ley N°20.609 del 2012 de no discriminación y la Ley N° 20.911 del 2016 sobre Formación Ciudadana.

En cuanto al área internacional, se organiza en tres aristas, los enfoques, los referentes y los compromisos. En el primer punto, incluye los enfoques de DD.HH., inclusivo, intercultural, de gestión territorial e intersectorial, enfoque de género, participativo y ético. En el segundo punto, recoge como referente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), la OIM, la OCDE y UNICEF. En el tercer punto, toma como compromisos la Declaración universal de los DD.HH., el Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales, la Convención Internacional de los Derechos del niño, Convención Internacional sobre la protección de los trabajadores migratorios y sus familias.

Sin duda alguna, lo dispuesto en los documentos anteriormente descritos de la política educativa chilena, evidencia una significativa coherencia con los lineamientos de propuestos por la UNICEF y la UNESCO en torno a la dimensión de la participación, especialmente en lo que se refiere a la existencia de los Consejos Escolares.

No obstante, sería contributivo que se permitiera un mayor espacio al carácter resolutivo de los mismos, de modo que sume más atributos a los que ya tiene de ser un órgano informativo, consultivo y propositivo.

En esta línea, también es importante ahondar en la implementación de espacios participativos más directos entre el MINEDUC y las comunidades educativas, para que estas puedan ejercer incidencia a nivel de la macroestructura.

**c) Política educativa de Quebec-Canadá.** La LIP considera tres grandes espacios de participación, tanto para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, estos son el Consejo del Establecimiento Escolar, organismos de participación de los padres y el Comité de Estudiantes.

A groso modo, estos tres grandes espacios de participación son entendidos como formas de consultar, informar y tomar decisiones en torno a temas que conciernen a la escuela. Comenzando por el Consejo del Establecimiento Escolar, la LIP contempla su composición, formación, funcionamiento, funciones y poderes.

La LIP (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 42-46) indica que debe estar compuesto por un máximo de 20 miembros, conformado por:

- Al menos cuatro apoderados de estudiantes que frecuentan la escuela, que son elegidos por sus pares y que no son miembros del personal de la escuela.
- Al menos cuatro miembros del personal de la escuela, de los cuales, por lo menos dos deben ser profesores, uno debe ser asistente de la educación y otro, miembro del personal administrativo. Todos elegidos por sus pares.
- En el caso de las escuelas que entregan educación secundaria de segundo ciclo, debe haber dos estudiantes elegidos por sus pares o, según sea el caso, nombrados por el Comité de Estudiantes o el organismo que los represente.
- En el caso de las escuelas que cuenten con servicio de guardería, debe haber un miembro del personal encargado de estos servicios, el cual será elegido por sus pares.
- Dos representantes de la comunidad que no sean miembros del personal de la escuela. Serán escogidos por todos los participantes nombrados anteriormente. Estos representantes no cuentan con derecho a voto dentro del Consejo del Establecimiento Escolar.
- Los puestos restantes podrán ser ocupados por una cantidad igual de representantes del personal de la escuela y de apoderados.
- El Director de la escuela puede participar de las sesiones del Consejo del Establecimiento Escolar pero sin derecho a voto.

Para la formación del Consejo del Establecimiento Escolar, corresponde en el mes de septiembre la ejecución de las elecciones que deben realizar apoderados, docentes, profesionales no docentes, estudiantes de segundo ciclo y profesionales del servicio de guardería para escoger a sus representantes. A fines de ese mismo mes, debe estar funcionando el Consejo del Establecimiento Escolar, manteniéndose los mismos delegados en su cargo hasta septiembre del año siguiente (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 47-45).

Además, se deben escoger una cantidad de miembros reemplazantes en un número no superior a los elegidos, quienes ocuparán las vacantes en caso de que algún miembro escogido no pueda continuar con sus funciones.

También se indica el rol que tiene el Director de la escuela en todo este proceso, el cual si bien no tiene derecho a voto, debe facilitar los espacios para la realización de las elecciones y realizar otros servicios de apoyo.

Sobre el funcionamiento del Consejo del Establecimiento Escolar, se indica que el presidente y quien dirija las sesiones debe ser un apoderado. Las decisiones del Consejo han de ser tomadas por la mayoría de los votos entre miembros presentes, considerando para todos los casos lo que es mejor para el estudiantado (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 56-73).

El Consejo tiene derecho a utilizar las salas de la escuela para sus sesiones, así como también el inmobiliario, los servicios de administración y los equipos de la escuela. Además, cuenta con un presupuesto que es aprobado por la Comisión Escolar.

Debe realizar al menos cinco sesiones al año, para lo cual debe fijar el día, hora y lugar e informar a la comunidad educativa de la realización de cada sesión, ya que estas son públicas. Sin embargo, también puede realizar sesiones privadas ante temas que puedan sobreexponer a una persona de la comunidad educativa.

Así mismo, la LIP realiza algunas sugerencias sobre el proceder de los miembros del Consejo, como por ejemplo utilizar su poder de manera limitada, con prudencia y honestidad.

Las funciones y poderes, estos se subdividen en generales, relativos a los servicios educativos, relativos a los servicios extraescolares, relativos a los recursos materiales y financieros.

En las funciones y poderes generales, se indica que el Consejo del Establecimiento Escolar debe estar comprometido con el plan de éxito educativo de la Comisión Escolar, comprometerse con la elaboración y evaluación del proyecto educativo de la escuela, aprobar todas las contribuciones financieras propuestas por el Director de la escuela siempre y cuando no excedan los costos reales de los servicios o bienes solicitados, aprobar y actualizar el plan de lucha contra la intimidación y violencia escolar, aprobar el reglamento de convivencia interna y las medidas de seguridad propuestas por el Director, entre otras (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 74-83).

En las funciones y poderes relativos a los servicios educativos, se señala la facultad del Consejo del Establecimiento Escolar para aprobar las modalidades de aplicación del régimen pedagógico propuestas por el Director, la adaptación de los programas de estudios, la elaboración de programas de estudios contextualizados a las necesidades de los estudiantes de la escuela, los servicios regulares y complementarios educativos brindados al estudiantado, entre otras (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 84-89).

Sobre las funciones y poderes relativos a los servicios extraescolares, el lineamiento es que el Consejo del Establecimiento Escolar puede organizar otros servicios educativos

distintos de los previstos por el régimen pedagógico, en un horario que no coincida con estos. A través de esta facultad, el Consejo puede iniciar y terminar contrataciones con diferentes personas u organizaciones (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 90-92).

En cuanto a las funciones y poderes relativas a los recursos materiales y financieros, se indica principalmente que el Consejo, en nombre de la Comisión Escolar, puede solicitar y recibir dinero por donación, legado, subvención u otra contribución voluntaria de cualquier persona u organismo público o privado que desee apoyar financieramente las actividades de la escuela. Sin embargo, no podrá solicitar ni recibir aquellas que conlleven condiciones incompatibles con la misión de la escuela, en particular las que sean de carácter comercial (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 93-95).

Para resguardar este aspecto, el Consejo del Establecimiento Escolar posee un fondo, el cual está bajo la supervisión de la Comisión Escolar, a quien debe permitirle el acceso de todos los libros de contabilidad, expedientes, informes y datos relacionados.

Volviendo hacia los otros espacios de participación que menciona la LIP, tenemos los organismos de participación de los padres. Esta instancia queda a facultad de los apoderados de cada escuela para ser constituida o no. Sus funciones son promover la colaboración entre los padres de la escuela, participar en el éxito educativo de sus hijos, elaborar, realizar y evaluar periódicamente el proyecto educativo (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 46-96.4).

Los Comités Estudiantiles, son otro espacio más de participación incluidos en la LIP. Estos son conformados por estudiantes de segundo ciclo de enseñanza secundaria, quienes cada mes de septiembre deciden o no de organizarse por medio de este espacio o de delegar sus poderes en alguna otra asociación que los represente (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 96.5-96.7.1).

En caso de constituirse, ellos determinan la cantidad de integrantes y las reglas de su funcionamiento. Sus principales funciones son promover la colaboración entre estudiantes, empoderarse como protagonistas de su éxito educativo, ser parte de las distintas actividades ofrecidas por la escuela, y elaborar, realizar y evaluar periódicamente el proyecto educativo del centro escolar.

También tienen como función promover entre la comunidad estudiantil un comportamiento acorde a los valores cívicos y mantener su compromiso en la lucha contra la violencia y la intimidación escolar.

Por otra parte, en lo que respecta a los centros de formación profesional y la educación para adultos, la LIP señala que el principal espacio de participación es el Consejo del Establecimiento Escolar.

Entre las principales diferencias que tiene en comparación al Consejo del Establecimiento Escolar de enseñanza preescolar, primaria y secundaria, destaca la composición (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 102-110.4). Si bien, deben ser como máximo 20 miembros, estos han de ser:

- Estudiantes que frecuentan el centro educativo, elegidos por sus pares.
- A lo menos cuatro miembros del personal del centro, donde al menos dos sean profesores, uno sea asistente de la educación y otro del personal administrativo, elegidos por sus pares.
- Al menos dos personas nombradas por la Comisión Escolar y escogidas de entre grupos socio-comunitarios vinculados al territorio del centro educativo.
- En el caso de un centro de formación profesional, al menos dos pares de estudiantes que frecuentan el centro, elegidos por sus pares.
- Al menos dos personas nombradas por la Comisión Escolar y escogidas de entre las empresas de la región, para el caso de los centros de formación profesional. Las empresas deben tener relación con las especialidades profesionales ofrecidas en el centro.

Por otro lado, la Política de integración escolar y de educación intercultural, propone múltiples vías de participación de los estudiantes migrantes y sus familias en el desarrollo de la sociedad francófona, democrática y pluralista que es Quebec.

En este texto, es posible encontrar presente de manera transversal la participación en sus tres principios de acción, sus dos dimensiones y las orientaciones que componen cada una.

El segundo principio de acción, llamada el dominio del francés como lengua común a la vida pública, es crucial para la participación, ya que el apropiado conocimiento de la lengua francesa es un vehículo clave para la comunicación y la interacción social dentro la sociedad quebequesa.

Además, la participación también se vincula con el tercer principio de acción, que corresponde a la educación para la ciudadana democrática en un contexto pluralista, puesto que permite tomar consciencia de la riqueza del intercambio cultural y abre caminos para construir una sociedad pluriétnica.

En cuanto a las dimensiones y orientaciones que posee la Política, se evidencia una alta concordancia con los aspectos señalados en la LIP, tanto en la dimensión de integración escolar como en la de educación intercultural.

En la tercera orientación de la dimensión de integración escolar, titulada la institución educativa, la familia y la comunidad serán asociados en la tarea de la integración; se indica con especial énfasis que esta alianza debe asegurar un equilibrio entre los usuarios de los servicios educativos y las decisiones que son tomadas, las cuales deben respetar los intereses de todos:

Ce partenariat se traduit notamment par la mise sur pied, dans chaque établissement, d'un conseil d'établissement qui compte des membres du personnel scolaire, des parents, des représentants et représentantes de la communauté et des élèves, du moins en ce qui concerne l'école secondaire qui offre le second cycle [Esta alianza se traduce, en particular, mediante la creación, en cada establecimiento, de un Consejo de Establecimiento que cuente con miembros del personal escolar, padres, representantes de la comunidad y de los estudiantes, al menos en lo que se refiere a la escuela secundaria que ofrece el segundo ciclo]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 22)

Así mismo, esta orientación resalta la posibilidad que otorga la LIP para que los apoderados tengan sus propios espacios de organización, en vistas a colaborar entre ellos, participar del éxito escolar de sus hijos y en la elaboración y evaluación del proyecto educativo de la escuela.

Dentro de la dimensión de educación intercultural, es en su tercera orientación donde se evidencia con mayor fuerza los lineamientos que la UNICEF y la UNESCO proponen en torno a la participación.

Esta orientación lleva por nombre el patrimonio y los valores comunes de Quebec, en particular la apertura a la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa, deben traducirse en el conjunto del currículum y de la vida escolar. El objetivo que tiene es:

Le renforcement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise et de solidarité chez tous les élèves passe par leur participation active au développement et à l'enrichissement du patrimoine collectif. Celui-ci est conçu comme un héritage évolutif où chacun et chacune peut se reconnaître et comme un projet ouvert sur l'avenir auquel chaque élève peut contribuer.

[El fortalecimiento del sentido de pertenencia a la sociedad de Quebec y de solidaridad en todos los estudiantes a través de su participación activa en el desarrollo y el enriquecimiento del patrimonio colectivo. Este está concebido como una herencia evolutiva donde cada uno puede reconocerse y como un proyecto abierto sobre el futuro de cada estudiante]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 33)

El enfoque que propone esta orientación se basa en brindar a través del currículum y todas las actividades que componen la vida escolar, un acercamiento que ponga en evidencia el aporte de todos los miembros de la sociedad quebequesa, en el desarrollo económico, cultural, artístico, deportivo, sin importar su procedencia. Es decir, se trata de abarcar desde una perspectiva pluralista los contenidos de enseñanza y los diversos aspectos de la vida escolar:

La Política de integración escolar y de educación intercultural, considera que acercar a la cultura global a los estudiantes migrantes tendrá por efecto desarrollar en ellos un sentimiento de pertenencia en la sociedad quebequesa, el cual además les permitirá valorizar la participación del conjunto de estudiantes en la construcción del patrimonio colectivo.

En este sentido, rescata la importancia de los Consejos estudiantiles como un espacio favorable de "participation à l'élaboration de règles de vie communes est un exercice qui les aidera à développer la libre expression, la capacité d'écoute, la compréhension et l'assimilation de ces règles dans le respect de soi et des autres" [participación en la elaboración de reglas comunes que los ayudarán a desarrollar la libre expresión, la capacidad de escucha, comprensión y de asimilación del respeto hacia sí mismo y hacia los otros] (Ministère de l'éducation, 1998, p. 30).

A su vez, la Política de éxito educativo integra elementos de la dimensión de participación dentro de sus tres ejes y sus respectivas orientaciones.

Dentro de las orientaciones del primer eje, llamado atención al pleno potencial de todos y todas; se señala que el éxito educativo se circunscribe a una perspectiva más amplia y profunda que el éxito escolar, teniendo una importancia significativa los servicios escolares complementarios. Estos consideran la participación como parte del desarrollo global del estudiante, así como también un factor del éxito educativo:

La réussite éducative s'inscrit dans une perspective plus large que la réussite scolaire confère une importance significative aux services éducatifs complémentaires. Ces services peuvent toucher notamment : la promotion de la

participation de l'élève à la vie éducative; l'éducation aux droits et aux responsabilités; l'animation sur le plan sportif, culturel, social et scientifique; l'animation et l'engagement communautaires; l'information et l'orientation scolaires et professionnelles; la psychologie, la psychoéducation, l'éducation spécialisée, l'orthopédagogie et l'orthophonie; la santé et les services sociaux; et les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

[El éxito educativo se inscribe en una perspectiva más amplia que el éxito escolar y confiere una importancia significativa a los servicios educativos complementarios. Estos servicios pueden incluir : la promoción de la participación del estudiante en la vida educativa; la educación en materia de derechos y responsabilidades; la animación deportiva, cultural, social y científica; la animación y el compromiso comunitario; la información y la orientación escolar y profesional; la psicología, la psicoeducación, la educación especial, la ortopedagogía y la logopedia; la salud y los servicios sociales; y los servicios de acogida y apoyo al aprendizaje del francés]. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 48)

En el tercer eje, llamado movilización de los actores y miembros de la comunidad educativa para lograr el éxito; se alude a que la colaboración, la movilización y la participación de los diferentes miembros de la comunidad son prioridad para el éxito educativo, debido a que este es una responsabilidad social que exige una visión colectivamente compartida.

Valorizar la educación, el compromiso de los padres, la escuela y su personal, es una acción ciudadana que reitera los valores de equidad, universalidad y accesibilidad que permiten el pleno desarrollo de la sociedad.

Además, los vínculos que motivan la participación recíproca entre el entorno educativo, la familia y la comunidad, se alimentan del compromiso, responsabilidad y complementariedad de todos los medios. De esta manera, es posible accionar el flujo participativo desde la escuela, a la familia y comunidad; y desde la comunidad, a la familia y escuela.

Cotejando lo que la política educativa quebequesa señala sobre la dimensión de participación y, los lineamientos de la UNICEF y UNESCO en esta área, se identifica una alta concordancia con los espacios de participación que propone para apoderados, estudiantes y funcionarios; la importancia que tiene para el éxito educativo; el respeto y promoción de los valores democráticos y ciudadanos, entre otros aspectos.

En este sentido, también se evidencia la aplicación de una perspectiva distribuida de la participación, puesto que la comunidad cuenta con poder de decisión dentro de la elaboración, implementación y evaluación de las políticas educativas, tanto en el micro como en el macro nivel, considerándose además la no exclusión de nadie por concepto de lugar de procedencia.

#### **5.1.4 Dimensión financiamiento.**

**a) Organismos internacionales.** De acuerdo con la UNICEF y la UNESCO, el financiamiento es una dimensión clave tanto para los países con sistemas educativos ejemplarmente desarrollados o incipientes, debido al compromiso por el derecho universal a la educación y la obligación de proveerla de manera inclusiva en todos los niveles.

Si bien, el financiar una educación inclusiva muchas veces es vista como un problema por algunos gobiernos, hay que tener en cuenta que más alto es el precio social y monetario de financiar un sistema educativo segregado. De hecho, cada vez hay mayor evidencia de lo ineficiente que es costear por separado múltiples sistemas de administración, estructuras y servicios organizacionales de escuelas regulares, especiales, bilingües, entre otras (Peter, 2004).

Uno de los primeros desafíos a abordar en esta área, es reformar los sistemas de financiamiento centralizados. En efecto, la descentralización permite que los servicios se adapten a las necesidades locales, a la vez que favorece una mayor democracia en la gestión del gasto y transparencia en la rendición de cuentas. Además, la descentralización, apoya y estimula prácticas innovadoras para responder a necesidades más específicas de las escuelas y estudiantes al interior de sus comunidades locales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014c).

Considerando lo anterior, UNICEF (2014c) propone tres modelos de financiamiento de la educación inclusiva: per cápita, basado en los recursos y, basado en los resultados (ver Tabla 10). Cada modelo, ofrece tanto ventajas como desventajas, las cuales son importantes de evaluar y adaptar a los diferentes contextos educativos.

Independientemente del enfoque de financiación que cada Estado adopte, los estándares internacionales establecen que es necesario que estén basados principalmente en los principios de justicia y equidad.

**Tabla 10**

*Modelos de financiamiento educación inclusiva*

<b>Modelo</b>	<b>Definición</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
Per cápita	Se basa en el número total de estudiantes y el número de estudiantes con necesidades educativas, a quienes les asigna una ponderación financiera variable, según factores tales como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferente grado/edad</li> <li>• Lugar de residencia</li> <li>• Lengua</li> <li>• Desventaja social</li> <li>• Situación de discapacidad</li> </ul>	Refleja los costos reales de educar a estudiantes procedentes de diversas realidades	Los costos son usualmente altos debido a la necesidad de identificar a los estudiantes para acceder al financiamiento  Puede haber un aumento artificial de estudiantes para obtener mayores recursos
Basado en los recursos	La financiación está basada en los servicios ofrecidos y no en el número de estudiantes  Este modelo suele ir de la mano de políticas fiscales que exigen unidades o programas definidos de instrucción, por ejemplo, que estipulen que las aulas deben estar conformadas por un número "xx" de estudiantes y una cantidad "zz" de estudiantes con necesidades educativas	La financiación se enfoca en recursos y apoyo para los docentes  Impulsa las iniciativas locales para el desarrollo de programas y servicios.	Incentiva la adaptación de los estudiantes a los programas ya existentes, en lugar de adaptar los programas a las necesidades del estudiantado  Las escuelas pueden verse castigadas por el éxito, pues cuando los estudiantes ya no necesitan del servicio, se podría reducir o incluso perder la financiación
Basado en los resultados	La financiación está basada en los servicios ofrecidos y no en el número de estudiantes	Genera alta rentabilidades, a mejores resultados mayores recursos	Este enfoque aumenta la segregación educativa entre el estudiantado regular y quienes presentan diferentes necesidades  Penaliza a las escuelas por circunstancias que están más allá de su control, obtienen resultados por debajo de lo esperado

Fuente: Elaboración propia a partir de UNICEF (2014c).

**b) Política educativa de Chile.** El sistema de financiamiento de la educación chilena sigue siendo a la fecha sumamente complejo, debido a que varios de los últimos avances educativos en el área están en tensión con el modelo económico del país, motivo por el cual existen numerosas leyes y decretos que han debido promulgarse para poner en marcha las reformas educativas relacionadas con esta dimensión.

La LGE (Ley N° 20.370, 2009), establece un sistema de provisión de educación de naturaleza mixta, donde tanto el Estado, las familias y empresas pueden aportar recursos en todos los niveles del sistema educativo, tales como la educación parvularia, enseñanza básica, media y superior. Estos tres organismos pueden financiar por sí solos un establecimiento educativo o también pueden combinarse, por ejemplo, una institución educativa puede ser financiada simultáneamente por el Estado y por las familias.

Los recursos del Estado provienen de dos fuentes, la primera es de parte del gobierno central, mediante el MINEDUC y la inversión que realiza el Ministerio del Interior por medio del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR) y el Fondo Social. La segunda fuente pública proviene de los municipios, quienes transfieren de sus propios recursos a los centros educativos de educación parvularia, básica y media, que están bajo su administración. Estos además pueden recibir fondos adicionales provenientes del MINEDUC, como lo es el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP).

Por otro lado, los recursos privados, provienen del gasto que hacen las familias y de donaciones de empresas, siendo estas últimas beneficiarias de incentivos tributarios. El aporte económico de las familias se conoce como financiamiento compartido o copago (Aedo & Sapelli, 2001). Este comenzó a operar en Chile desde 1993 y, actualmente, se encuentra en un período de transición, esperándose a que desaparezca con la total entrada en vigencia de la LIE.

Antes de la LIE, la educación básica y media, podía ser particular subvencionada. Se trata de un mecanismo de subvención a la demanda o también llamado voucher, el que consistía en un pago mensual tanto de las familias como del Estado al sostenedor del establecimiento, según fuese la asistencia promedio efectiva de los estudiantes en los últimos tres meses. El pago además era mayor o menor, según criterios como la modalidad de educación, la ruralidad y zona geográfica.

Además, existían significativas diferencias estructurales en equidad educativa, tales como que los establecimientos particulares subvencionados utilizaban criterios de selección de estudiantes y a pesar de contar con un aporte financiero del Estado. No obstante, los establecimientos públicos no seleccionan a sus estudiantes y no cobran mensualidad a las familias, siendo su única fuente de ingreso los recursos públicos.

Lo anterior, agudizaba aún más la equidad en el acceso a la educación, según fuese el nivel socioeconómico de las familias, siendo la tendencia que los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos se matricularan en escuelas públicas y

los provenientes de sectores medios y altos en establecimientos de tipo particular subvencionado (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2008).

Para disminuir la brecha de inequidad, el año 2008 es promulgada la SEP, la cual entrega un subsidio adicional a los establecimientos con estudiantes prioritarios y/o preferentes.

Los prioritarios son determinados anualmente por el MINEDUC, según los siguientes criterios establecidos por esta ley:

- Que la familia pertenezca al Sistema Chile Solidario.
- Que estén caracterizados dentro del tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar.
- Cuando sus padres o apoderados hubieren sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA).
- Cuando tratándose de estudiantes cuyos hogares no cuenten con la caracterización socioeconómica, se considerará, en orden sucesivo, los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre y, en su defecto, la del padre o apoderado con quienes viva el alumno.
- Condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde resida el referido estudiante. (Ley N° 20.248, 2008, artículo 2)

A su vez, los estudiantes preferentes, son aquellos que no tienen la calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenecen al 80% más vulnerable de la población; de acuerdo con el Registro Social de Hogares o con el instrumento de caracterización social vigente.

La SEP, constituye un quiebre en el sistema de subvención a la demanda por vouchers, reconociéndose a través de esta que educar a estudiantes provenientes de diversas realidades tiene distintos costos.

A partir de lo anterior, surge el desafío de consensuar cuál es el monto que permite proveer de una educación de calidad y que además sea adecuado a cada estudiante. Este debate, entre otros, dio pie a varios de los cambios que introduce la LIE:

- Fin al lucro: modifica el artículo 46 de la LGE, señalando que todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos.

- Gratuidad: modifica el artículo 3 de la LGE, agregando que el Estado implementará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley.
- Fin al copago: indica que el copago será reemplazado por el Aporte por Gratuidad entregado por el Estado, el que consistirá en 0,45 Unidades de Subvención Escolar (U.S.E) por estudiante.
- Sistema de admisión inclusivo: gradualmente los establecimientos que reciban financiamiento estatal deberán dejar de seleccionar a sus estudiantes; para lo cual los centros educativos que reciban más postulaciones que vacantes, tendrán que utilizar algún mecanismo aleatorio para asignar las vacantes.

Finalmente, el artículo 7 de la LIE señala que, el mayor gasto fiscal que represente la aplicación de la presente ley se financiará con cargo a los recursos que contemple anualmente la ley de Presupuestos del Sector Público, en la Partida 09 del Ministerio de Educación.

En cuanto a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, no se indican cambios o nuevas consideraciones en el área. Lo que sí incluye, es la identificación de algunos obstáculos en esta materia, los cuales explica en el apartado de diagnóstico de formulación de la Política y en el apartado de demandas al área de fortalecimiento de la gestión educativa.

Los obstáculos reconocidos son recursos mal administrados por las corporaciones municipales o falta de ellos y necesidad de disponer recursos para la enseñanza de español como segundo idioma, apoyo financiero y formación didáctica.

Todo lo anteriormente descrito, proporciona una visión holística del camino transitado en la estructura financiera del sistema educativo chileno, a través del cual se pueden reconocer los diferentes enfoques con los que esta dimensión ha sido abordada en el tiempo.

Contrastando la dimensión de financiamiento de la política chilena con los estándares internacionales, es posible apreciar un significativo avance desde un sistema altamente segregado, hacia uno más cercano a los principios inclusivos.

Lo anterior, se evidencia con especial fuerza a través del fin al lucro, fin al copago y la progresiva gratuidad que implementa la LIE. No obstante, todavía es incipiente la descentralización de los recursos, aspecto que paulatinamente ha ido tomando importancia

en la contingencia educativa, y que espera gradualmente reformarse a través de la Ley N° 21.040 (Gobierno de Chile, 2017a), conocida como Nuevo Sistema de Educación Pública.

**c) Política educativa de Quebec-Canadá.** En palabras de la Política de éxito educativo, la educación constituye la mejor inversión para favorecer la prosperidad y el bienestar de los quebequenses, tanto en el plano individual como en el plano social y colectivo. El gobierno de Quebec invierte en el éxito de todos los quebequenses, desde la primera infancia hasta la edad.

El sistema de financiamiento se estructura en torno a tres órganos: los centros educativos preescolares, primarios, secundarios, centros de formación profesional y centros de educación para adultos; las Comisiones Escolares y el Ministerio de Educación de la provincia de Quebec.

Dentro de cada centro educativo, independientemente del tipo de régimen pedagógico que imparta, es el Director quien prepara el presupuesto anual y lo presenta al Consejo del Establecimiento Escolar, quien debe revisarlo, modificarlo de ser necesario y luego aprobarlo (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 96.24).

A continuación, este presupuesto es presentado a la Comisión Escolar a la que territorialmente pertenece el establecimiento educativo. Las Comisiones Escolares, pueden ser francófonas o angloparlantes. Las francófonas, fueron recientemente renombradas como Centros de Servicio Escolar, a partir del 15 de junio 2020.

A grandes rasgos, estas son divisiones territoriales realizadas por el Ministerio de Educación y que agrupan una determinada cantidad de centros educativos, con el propósito de mejorar la calidad de la educación de Quebec:

Le gouvernement, par décret, procède à deux découpages du territoire du Québec, l'un en territoires de commissions scolaires francophones, l'autre en territoires de commissions scolaires anglophones. Sont toutefois exclus de ce découpage le territoire de la Commission scolaire crie, celui de la Commission scolaire Kativik et celui de la Commission scolaire du Littoral instituée par le chapitre 125 des lois du Québec de 1966-1967.

[El Gobierno, por decreto, procede a dividir en dos el territorio de Quebec, uno en territorios de Comisiones escolares francófonas y otro en territorios de Comisiones escolares anglófonas. No obstante, quedan excluidos de esta división el territorio de la Comisión Escolar Cree, el de la Comisión Escolar Kativik y el de la Comisión

Escolar del Litoral instituida por el capítulo 125 de las Leyes de Quebec de 1966-1967]. (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 111)

A su vez, cada Comisión Escolar está compuesta por varias otras Comisiones, tales como: de gestión, servicios a los estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de aprendizaje, de transporte escolar, de padres y apoderados, de ética y recursos humanos, asignación de recursos, y de éxito escolar.

Los miembros que componen cada Comisión son elegidos de entre la misma comunidad educativa de cada centro educativo que agrupa la Comisión Escolar de su respectivo territorio. Dependiendo del tipo de Comisión del cual se trate, sus participantes pueden ser: directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, entre otros miembros

Además, la Comisión Escolar aprueba el presupuesto de las escuelas, de los centros de formación profesional y de los centros de educación para adultos. El presupuesto tiene un carácter anual, desde el 1° de julio al 30 de junio del año siguiente (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 274-276).

Luego de un proceso de consulta a los Consejos de Establecimientos Escolares y al Comité de padres que pertenecen a cada Comisión Escolar, esta destina el presupuesto, cuya asignación debe ser efectuada:

De façon équitable en tenant compte des besoins exprimés par les établissements d'enseignement, des inégalités sociales et économiques auxquelles ceux-ci sont confrontés, de son plan d'engagement vers la réussite et des projets éducatifs de ses écoles et de ses centres.

La répartition doit prévoir les montants alloués au fonctionnement des conseils d'établissement ainsi que les montants requis pour les besoins de la commission scolaire, de ses établissements d'enseignement et de ses comités.

[De manera equitativa, teniendo en cuenta las necesidades expresadas por las instituciones educativas, las desigualdades sociales y económicas a las que se enfrentan, su plan de compromiso con el éxito y los proyectos educativos de sus escuelas y centros. La distribución debe incluir las cantidades asignadas para el funcionamiento de los Consejos Escolares, así como las cantidades necesarias para las necesidades de la comisión escolar, sus centros de enseñanza y sus comités]. (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 275)

Dentro de la asignación, también deben ser consideradas las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de aprendizaje, y los servicios educativos complementarios como lo son las clases de acogidas (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 193.2).

A su vez, el financiamiento de las Comisiones Escolares, ya sean francófonas o angloparlantes, provienen del gobierno de Quebec representado por el Ministerio de Educación, y de los ingresos obtenidos a través del impuesto escolar.

El impuesto escolar está determinado por las necesidades locales y la riqueza del territorio; ambos son anualmente calculados por el Ministerio de Educación. Las necesidades locales se calculan en función del número de estudiantes en el territorio que abarca la Comisión Escolar y sus características, las actividades de gestión de cada Comisión de Establecimiento Escolar, el mantenimiento de bienes muebles e inmuebles, y los costos de transporte escolar. El segundo factor refiere a la riqueza de los contribuyentes de dicho territorio.

En cuanto a la fuente de financiamiento que proviene del Ministerio de Educación en representación del gobierno de Quebec, este se enmarca en las normas presupuestarias establecidas en la LIP, las cuales aplican para todas las Comisiones Escolares francófonas y angloparlantes, a excepción de la Comisión Escolar de Cree, Kativik, del Litoral y Naskapis.

Cada año, tras consultar a las Comisiones Escolares, el Ministerio de Educación somete a la aprobación del Consejo del Tesoro las normas presupuestarias para determinar el importe de todos los gastos y subvenciones asignadas a los centros educativos (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 472).

De acuerdo con el Reglamento presupuestario 2018-2019 extendido y modificado para 2020-2021 (Ministère de l'Éducation, 2020), algunas de las subvenciones que más destacan son las que se presentan en la Tabla 11. El monto está expresado en miles de dólares canadienses.

**Tabla 11***Subvenciones sistema educativo Quebec-Canadá*

<b>Subvención</b>	<b>Monto</b>
Medida 30850: mejoramiento de la accesibilidad del inmueble para las personas en situación de discapacidad	35,8M\$
Submedida 5076: herramientas matemáticas	15,0M\$
Submedida 50762: proyectos que permiten la eficiencia y la optimización de las infraestructuras de tecnologías de la información y comunicación	13,2 M\$
Submedida 50764: subvenciones adicionales para todo proyecto de tecnología de la información y comunicación	5,5 M\$
Submedida 50765: proyectos en programación y robótica	5,0 M\$
Medida 50770: implementación de softwares de gestión integrados	1,5 M\$
Submedida 50791: programa nacional de alta disponibilidad de la red	0,5 M\$
Submedida 50792: Alta disponibilidad y conexión al RISQ de los organismos escolares de las regiones remotas	4,0 M\$
Submedida 50793: infraestructuras de telecomunicación	26,4M\$

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministère de l'Éducation (2020).

Cabe destacar también que los centros educativos, sea cual sea su régimen pedagógico, son gratuitos para todos los residentes permanentes y trabajadores temporales de Quebec, así como también para las personas refugiadas o en proceso de reunificación familiar. Sin embargo, todas las personas que no estén dentro de esta categoría deben pagar un monto aproximado de 5000 dólares canadienses anuales, a menos que estén exentos por razones humanitarias:

Tout résident du Québec visé à l'article 1 a droit à la gratuité des services éducatifs prévus par la présente loi et par le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447. Tout résident du Québec visé à l'article 2 a droit à la gratuité des services d'alphabétisation et à la gratuité des autres services de formation prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes, aux conditions déterminées dans ce régime. Tout résident du Québec a droit à la gratuité des services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable à la formation professionnelle; ce droit est assujéti aux conditions déterminées dans ce régime s'il a atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.

[Todo residente de Quebec mencionado en el artículo 1 tendrá derecho a la gratuidad de los servicios educativos previstos en la presente ley y en el régimen pedagógico establecido por el Gobierno en virtud del artículo 447. Todo residente de Quebec mencionado en el artículo 2 tiene derecho a la gratuidad de los servicios de alfabetización y a la gratuidad de los demás servicios de formación previstos en el régimen pedagógico aplicable a los servicios de educación para adultos, en las condiciones determinadas en este régimen. Todo residente de Quebec tiene derecho a la gratuidad de los servicios educativos previstos en el régimen pedagógico aplicable a la formación profesional; este derecho está sujeto a las condiciones determinadas en este régimen si ha cumplido los 18 años o 21 años en el caso de una persona en situación de discapacidad en el sentido de la Ley que garantiza el ejercicio de sus derechos en miras a su integración escolar, profesional y social]. (Loi sur l'Instruction publique, 1988, artículo 3)

Finalmente, contrastando lo señalado en la política educativa quebequesa con la propuesta de los estándares internacionales en esta dimensión, se puede evidenciar una mezcla de elementos del modelo per cápita y del modelo basado en los recursos.

También es posible apreciar, como un aspecto crucial de la estructura de financiamiento educativo de Quebec, la descentralización y la participación que hay en todo el proceso de elaboración y aprobación de los presupuestos.

Esto evidencia, además de un alto grado de coherencia con lo planteado por la UNICEF y la UNESCO en esta área, la profundidad con que los valores educativos quebequeses de democracia y transparencia permean todas las aristas del sistema educativo.

#### **5.1.5 Dimensión identificación de barreras para el aprendizaje.**

**a) Organismos internacionales.** La UNICEF y la UNESCO, a través de una serie de documentos, estándares y acuerdos internacionales entre múltiples Estados y organizaciones supranacionales como la ONU, incorporan una serie de obligaciones para eliminar las barreras que obstaculizan el derecho a una educación inclusiva como un derecho.

Entre los acuerdos más recientes en la materia entre la UNESCO y los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en octubre de 2014, aprobaron y firmaron la Declaración de Lima, llamada Educación para Todos (ETP) en América Latina y el Caribe:

Balance y Desafíos post-2015 (Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

La ETP, representa un compromiso mundial de brindar educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Se basa tanto en una perspectiva de derechos humanos como en la convicción general de que la educación es fundamental para el bienestar individual y el desarrollo nacional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014a).

Algunos de sus compromisos son:

Nos comprometemos a abordar todas las formas de exclusión y discriminación, disparidades y desigualdades, en el acceso y culminación de la educación y los ciclos de aprendizaje, procesos y resultados. Removeremos las barreras a la igualdad de oportunidades y apoyaremos a quienes se encuentren en desventaja o marginados, desarrollando estrategias comprehensivas de educación para fortalecer su participación en la educación y la culminación de sus ciclos educativos, a través de programas de educación interculturales, multiculturales y multilingües, y programas que respondan a las diversas necesidades educativas, por ejemplo, programas de alimentación escolar.

Las necesidades de las personas en situación de discapacidad también serán abordadas en todos los niveles del sistema educativo. Más allá de la paridad numérica, aceleraremos los progresos hacia la igualdad de género abordando las causas de las disparidades en el logro de aprendizajes para todos los niveles. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, p. 2)

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva significa dejar de preocuparse por un grupo específico y enfocarse en superar todas las barreras al aprendizaje y a la participación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014a). Para ello es fundamental reconocer que provienen de múltiples fuentes y varían según sea cada contexto.

De manera holística, la UNICEF identifica las siguientes barreras:

- Edificios inaccesibles: presencia de escaleras para entrar a la escuela, ausencia de ascensores para acceder a las aulas en niveles de planta alta, puertas estrechas para ingresar a los servicios sanitarios, entre otras.

- Dificultades para llegar a la escuela: falta de autobuses adaptados para usuarios y usuarias de sillas de ruedas, poca disponibilidad de sillas de ruedas, terreno irregular o montañoso.
- Acoso escolar y violencia: los niños y las niñas temen a los ataques y burlas de sus pares tanto en su camino a la escuela como dentro del entorno escolar.
- Falta de medios adecuados para el aprendizaje: ausencia de dispositivos de asistencia, libros en braille, diseño universal.
- Hostilidad de los docentes: se rehúsan a tener una diversidad de estudiantes en sus clases. Este tipo de hostilidad puede resultar en que los niños y niñas no quieran ir a la escuela o en que sus padres y madres, para protegerlos, los mantengan alejados del ambiente escolar.
- Suposiciones erradas de los docentes: creen que no todos los niños y niñas pueden aprender.
- Falta de sensibilización de padres y madres: a menudo no entienden que sus hijos tienen tanto la capacidad como el derecho de aprender.
- Pobreza: muchos padres y madres consideran que los costos asociados a la educación de sus hijos o hijas en situación de discapacidad son una enorme barrera, por lo que no priorizan la educación de sus hijos o hijas. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, p. 29)

Una vez identificadas las barreras al aprendizaje, los estándares internacionales señalan como necesario avanzar hacia su reducción y eliminación, proceso que es importante abordar por medio de la creación de planes y políticas intersectoriales e integrales de educación inclusiva.

Para lograrlo, algunas de las recomendaciones que hace la UNICEF son:

- Una estrecha relación entre los ministerios responsables de los servicios sociales, la protección social, la salud, el empleo y la formación profesional.
- La coordinación entre los servicios de salud maternal y prenatal, los servicios de rehabilitación, los servicios de educación y desarrollo en la primera infancia para asegurar la identificación y evaluación temprana de obstáculos.
- El compromiso de los departamentos de obras públicas, los Comités de gestión escolar y otros actores responsables de la construcción, mantenimiento y mejoras de las escuelas para garantizar un diseño consistente con el objetivo de la inclusión. Por ejemplo, se debe tener en cuenta que las áreas de juego, las

instalaciones deportivas, los pasillos, las puertas, las instalaciones de agua y saneamiento, las aulas y las entradas a los edificios sean físicamente accesibles.

- La cooperación con los ministerios de finanzas para asegurar la asignación y la supervisión de presupuestos adecuados para la educación inclusiva.
- La colaboración entre el Ministerio de Transporte y de Educación, para garantizar que existan sistemas de transporte accesibles y asequibles, coherentes con el número y las necesidades de los niños y niñas en situación de discapacidad.
- Desarrollar asociaciones con las organizaciones de la sociedad civil, los padres y madres de familia, las comunidades locales y profesionales relevantes en el área de la educación para reducir y eliminar barreras al aprendizaje. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, p. 24)

**b) Política educativa de Chile.** La LIE, la LGE y la Política Nacional para Estudiantes Extranjeros 2018-2022, identifican múltiples barreras para el aprendizaje, coincidiendo estos tres documentos en varias de ellas, como también presentando algunas de manera exclusiva, es decir, que no son comunes a las señaladas en los otros textos.

Las barreras identificadas en estos documentos tienen diversos orígenes, tales como problemáticas de tipo socioeconómicas, de la propia estructura del sistema de educación, formas de discriminación por género, origen étnico, entre otros. No obstante, la tónica general de estos textos está en identificar situaciones de discriminación, motivo por el que es torno a este concepto que son reconocidas diferentes barreras para el aprendizaje.

Comenzando por el artículo 1 de la LIE, por medio del cual modifica el artículo 3 de la LGE, se indica que:

El sistema propenderá eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Ley N° 20.845, 2015, artículo 1)

En cuanto al proceso de admisión del estudiantado, la LIE modifica en esta materia al artículo 13 de la LGE:

Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes, publicados en medios

electrónicos, en folletos o murales públicos. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes. (Ley N° 20.845, 2015, artículo 1)

Así mismo, la LIE modifica el artículo 46° letra B de la LGE, mandando que los establecimientos no pueden realizar ningún tipo de discriminación, comenzando por lo declarado en los documentos de gestión, como lo es el Proyecto Educativo Institucional:

Contar con un proyecto educativo, el que, en todo caso, deberá resguardar el principio de no discriminación arbitraria, no pudiendo incluir condiciones o normas que afecten la dignidad de la persona, ni que sean contrarios a los derechos humanos garantizados por la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños. (Ley N° 20.845, 2015, artículo 1)

La misma LIE, en su artículo 2, también hace referencia a la aplicación del reglamento escolar, lo que debe realizarse de acuerdo con los principios de proporcionalidad y sin discriminación arbitraria. Para esto, modifica el artículo 6 del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N°2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educativos, reemplazando los párrafos tercero, cuarto y quinto de la letra d:

Sólo podrán aplicarse las sanciones o medidas disciplinarias contenidas en el reglamento interno, las que, en todo caso, estarán sujetas a los principios de proporcionalidad y de no discriminación arbitraria, y a lo dispuesto en el artículo 11 del decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación.

No podrá decretarse la medida de expulsión o la de cancelación de matrícula de un o una estudiante por motivos académicos, de carácter político, ideológicos o de cualquier otra índole, sin perjuicio de lo dispuesto en los párrafos siguientes.

Las medidas de expulsión y cancelación de matrícula sólo podrán aplicarse cuando sus causales estén claramente descritas en el reglamento interno del

establecimiento y, además, afecten gravemente la convivencia escolar. (Ley N° 20.845, 2015, artículo 2)

Por otro lado, revisando lo que la LGE señala sobre las barreras para el aprendizaje, hay varios aspectos importantes de rescatar, como lo es el trato sin discriminación que los docentes deben tener hacia sus estudiantes. Concretamente, señala:

Por su parte, son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. (Ley N° 20.370, 2009, artículo 10)

Además, la LGE profundiza en torno a otros múltiples factores que para el contexto educativo chileno pueden derivar en barreras para el aprendizaje, tales como el embarazo y maternidad, no pago de obligaciones financieras, rendimiento escolar del estudiante, adecuaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales y la repitencia:

El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos.

Del mismo modo, durante la vigencia del respectivo año escolar o académico, no se podrá cancelar la matrícula, ni suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven del no pago de obligaciones contraídas por los padres o del rendimiento de los alumnos.

El no pago de los compromisos contraídos por el alumno o por el padre o apoderado no podrá servir de fundamento para la aplicación de ningún tipo de sanción a los alumnos durante el año escolar y nunca podrá servir de fundamento para la retención de su documentación académica, sin perjuicio del ejercicio de otros derechos por parte del sostenedor o de la institución educacional, en

particular, los referidos al cobro de arancel o matrícula, o ambos, que el padre o apoderado hubiere comprometido.

En los establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado, el rendimiento escolar del alumno no será obstáculo para la renovación de su matrícula. En ningún caso se podrá condicionar la incorporación, la asistencia y la permanencia de los y las estudiantes a que consuman algún tipo de medicamento para tratar trastornos de conducta, tales como el trastorno por déficit atencional e hiperactividad. El establecimiento deberá otorgar todos los apoyos necesarios para asegurar la plena inclusión de los y las estudiantes.

Los establecimientos propiciarán iniciativas de apoyo biopsicosociales y de atención diferenciada, tanto en las actividades curriculares como extracurriculares, facilitando ambientes de aprendizaje que permitan atender las necesidades educativas especiales y, de este modo, promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades pueden ser introducidas, entre otras disciplinas o metodologías, por medio de prácticas deportivas o contemplativas, tales como meditación, yoga, mindfulness, taichi, danza o expresiones artísticas, destinadas tanto al favorecimiento del rendimiento académico, como al bienestar e integración de los y las estudiantes, en consideración a las diversas capacidades que posean y a la etapa del aprendizaje en que se encuentren. En aquellos casos en que exista prescripción médica de un especialista y con estricto cumplimiento de los protocolos del Ministerio de Salud, el establecimiento deberá otorgar todos los apoyos necesarios para asegurar la plena inclusión de los y las estudiantes.

Sin embargo, en los establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado, los alumnos tendrán derecho a repetir curso en un mismo establecimiento a lo menos en una oportunidad en la educación básica y en una oportunidad en la educación media, sin que por esa causal les sea cancelada o no renovada su matrícula.

En el caso que en la misma comuna o localidad no exista otro establecimiento de igual nivel o modalidad, lo señalado en el inciso anterior no podrá afectar de manera alguna el derecho a la educación. Ni el Estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente en el trato que deben dar a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. (Ley N° 20.370, 2009, artículo 11)

A su vez, revisando la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, encontramos que su principal objetivo integra el principio de no discriminación, como una forma de asegurar que esta no será una barrera que impida el derecho a una educación de calidad:

Garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile (Ministerio de Educación, 2018b, p. 5).

Dentro del cuerpo de este documento, encontramos numerosas alusiones a barreras y obstáculos que impiden el aprendizaje de los estudiantes migrantes. Inclusive, este texto posee un apartado especialmente dedicado a las necesidades que la sociedad civil y las comunidades educativas demandan al sistema educativo para poner fin a barreras tales como el color de piel, idioma, situación migratoria, RUN, entre otras.

Como solución a la barrera del RUN, en una primera instancia, el MINEDUC dispuso de la asignación de un número 100 millones que permitía a un establecimiento matricular a un estudiante sin RUN. Como ya fue mencionado en apartados anteriores, este mecanismo generó múltiples formas de exclusión hacia los estudiantes migrantes, por lo que tras la campaña No más RUN 100 del SJM y otras organizaciones de la sociedad civil, fue reemplazado por el IPE (Servicio Jesuita a Migrantes, 2016b).

En la sección Diagnóstico Institucional se identifican otras barreras al aprendizaje, reportadas desde el MINEDUC, las comunidades educativas e investigaciones financiadas a través de los Fondos de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). En la Tabla 12 se presentan dichas barreras:

**Tabla 12***Barreras para el aprendizaje Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*

<b>Organismo</b>	<b>Barreras identificadas</b>
MINEDUC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas migrantes en Chile se ven desprovistas de una estructura normativa que las proteja, y la regulación vigente adolece de un enfoque de derechos humanos</li> <li>• No existe una visión institucional respecto de la migración</li> <li>• Una gran cantidad de estudiantes extranjeros no cuenta con RUN nacional, lo que les impide acceder a beneficios en igualdad de condiciones respecto de los nacionales</li> <li>• Existe desconocimiento por parte de funcionarios del MINEDUC acerca de la normativa y los procedimientos de convalidación y reconocimiento de estudios, lo cual genera barreras que vulneran el derecho de la población extranjera</li> <li>• Existe desarticulación entre distintas unidades del MINEDUC que interactúan con estudiantes extranjeros, sus familias y comunidades educativas, lo cual impide la entrega de respuestas eficientes y oportunas</li> <li>• Se desarrollan políticas, planes, programas e iniciativas dirigidas a estudiantes extranjeros, que no necesariamente responden a las demandas de los distintos actores de las comunidades educativas y de la sociedad civil</li> <li>• El concepto de interculturalidad suele estar asociado al trabajo desarrollado con pueblos originarios</li> </ul>
Comunidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad (estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, diversidad sexual, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, entre otros)</li> <li>• No se explicita en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) ni en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) la inclusión de diversos grupos históricamente vulnerados</li> <li>• Existen barreras idiomáticas para abordar el currículum, poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos</li> <li>• Recursos mal administrados por las corporaciones municipales o falta de ellos</li> </ul>
Investigaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar instrucción en el idioma rápidamente, pues se ha probado que combinar aprendizaje de idioma y de contenido, apenas sea posible, es lo más efectivo para integrar a los niños extranjeros en los sistemas educativos</li> <li>• Ofrecer educación temprana de alta calidad, adaptada al desarrollo de idioma</li> <li>• Invitar a todos los profesores, no solo a los especialistas, a prepararse para las salas de clases diversas</li> <li>• Evitar concentrar estudiantes migrantes en las mismas y desaventajadas escuelas. Los países que distribuyen a los estudiantes migrantes a lo largo de escuelas y salas de clases logran mejores resultados para esos estudiantes</li> <li>• Repensar las políticas de educación</li> <li>• Las dificultades de idioma y las diferencias culturales pueden ser mal interpretadas como una falta de habilidad y potencial, cuando este no es el caso</li> <li>• Trabajar con los padres migrantes. Si bien los profesores son fundamentales en el éxito de los estudiantes en las escuelas, también lo son los padres y madres</li> </ul>

Fuente: Elanoración propia a partir del Ministerio de Educación, 2018, pp. 15-16.

Considerando lo señalado por los estándares internacionales en torno a la dimensión barreras para el aprendizaje, es posible cotejar que los textos descritos integran gran parte de los elementos que proponen la UNICEF y la UNESCO.

Claramente, se aprecia que los cuerpos legislativos de la LGE y la LIE, hacen referencia a situaciones de discriminación como obstáculos para el aprendizaje. A su vez,

la identificación que realiza la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, amplía la mirada sobre este aspecto, reconociendo particularmente situaciones que son barreras para el aprendizaje de los estudiantes migrantes.

Sin embargo, en los tres documentos descritos, se detecta de manera incipiente los procedimientos a través de los cuales plantean suprimir dichas barreras, evidenciándose que todavía falta transitar desde el reconocimiento de estos obstáculos hacia la manera en que se van a reducir o eliminar.

**c) Política educativa de Quebec-Canadá.** Un lenguaje en común que comparten la LIP, la Política de integración escolar y educación intercultural y la Política de éxito educativo, sobre la dimensión de barreras para el aprendizaje, es el de referirse a desafíos prioritarios en materia de equidad social y educativa.

La equidad es uno de los valores pilares de la educación quebequense, junto con la universalidad y accesibilidad. Por lo tanto, desde esta mirada, los desafíos que se van presentando en la esfera social también son desafíos del sistema educativo:

Promouvoir l'égalité des chances et l'équité sociale, contrer l'exclusion et les différentes formes de violence, contribuer à la lutte contre la pauvreté, intégrer harmonieusement de nouveaux arrivants dans la communauté sont autant d'actions auxquelles on s'attend de la part des milieux éducatifs. [Promover la igualdad de oportunidades y la equidad social, la lucha contra la exclusión y las diferentes formas de violencia, contribuir a la lucha contra la pobreza, integrar armoniosamente los recién llegados a la comunidad son otras tantas acciones que se espera de los medios educativos]. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5)

Desde esta perspectiva, el concepto de barreras, problemas u obstáculos para el aprendizaje es abordado en los documentos seleccionados como una forma prioritaria de respuesta educativa ante la diversidad de necesidades que tienen todas las personas en su dimensión individual y colectiva.

La LIP en particular hace referencia a los estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de aprendizaje, y la lucha contra la intimidación y violencia escolar.

En cuanto al primer caso, la LIP a lo largo de todos sus artículos menciona con una particular atención a los estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de aprendizaje, precisando aspectos normativos específicos

para ellos, como lo son la extensión de la edad de permanencia en el sistema escolar, el acceso a evaluaciones adecuadas a sus necesidades, la creación del Comité consultivo de servicios para estudiantes en situación de discapacidad, dificultades de adaptación o aprendizaje como parte de los Comités que conforman la Comisión Escolar, entre otras disposiciones.

Respecto del segundo caso, la LIP norma la creación de un plan de lucha contra la intimidación y la violencia escolar, cuya elaboración está a cargo del Consejo del Establecimiento Escolar, debiendo ser revisado anualmente y actualizado en caso de ser necesario. Además, como todo documento escolar, debe ser comunicado a toda la comunidad educativa, a través de un lenguaje claro y distribuyéndose por medio de un soporte material accesible a todos.

Algunos de los elementos prescritos por la LIP a incluir en este plan son:

- 1° une analyse de la situation de l'école au regard des actes d'intimidation et de violence;
- 2° les mesures de prévention visant à contrer toute forme d'intimidation ou de violence motivée, notamment, par le racisme, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'homophobie, un handicap ou une caractéristique physique;
- 3° les mesures visant à favoriser la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation et la violence et à l'établissement d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire;
- 4° les modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence et, de façon plus particulière, celles applicables pour dénoncer une utilisation de médias sociaux ou de technologies de communication à des fins de cyberintimidation;
- 5° les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté par un élève, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école ou par quelque autre personne;
- 6° les mesures visant à assurer la confidentialité de tout signalement et de toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence;
- 7° les mesures de soutien ou d'encadrement offertes à un élève victime d'un acte d'intimidation ou de violence ainsi que celles offertes à un témoin ou à l'auteur d'un tel acte;
- 8° les sanctions disciplinaires applicables spécifiquement au regard des actes d'intimidation ou de violence selon la gravité ou le caractère répétitif de ces actes;

9° le suivi qui doit être donné à tout signalement et à toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence.

[1° un análisis de la situación de la escuela en relación con los actos de intimidación y violencia; 2° las medidas de prevención destinadas a combatir toda forma de intimidación o violencia motivada, en particular, por el racismo, la orientación sexual, la identidad sexual, la homofobia, una discapacidad o una característica física; 3° las medidas para promover la colaboración de los padres en la lucha contra la intimidación y la violencia y el establecimiento de un entorno de aprendizaje sano y seguro; 4° las modalidades aplicables para efectuar una denuncia o para formular una denuncia relativa a un acto de intimidación o de violencia y, en particular, las aplicables para denunciar el uso de medios sociales o tecnologías de comunicación con fines de intimidación cibernética; 5° las medidas que deben tomarse cuando un estudiante, un profesor, un miembro del personal de la escuela u otra persona constata un acto de intimidación o de violencia; 6° medidas para garantizar la confidencialidad de las denuncias de actos de intimidación o violencia; 7° medidas de apoyo o de supervisión ofrecidas a un estudiante víctima de un acto de intimidación o de violencia, así como las ofrecidas a un testigo o al autor de tal acto; 8° las sanciones disciplinarias aplicables específicamente en relación con los actos de intimidación o de violencia, según la gravedad o el carácter repetitivo de esos actos; 9° el seguimiento que debe darse a toda denuncia relativa a un acto de intimidación o de violencia]. (Loi sur l'instruction publique, 1988, artículo 75.1)

A su vez, la Política de Integración escolar y educación intercultural, realiza una exposición de la situación de los adolescentes, los jóvenes y los adultos, poniendo en relieve algunas prioridades en las que conviene intervenir.

Si bien, en términos generales los resultados de los estudiantes alófonos, incluyendo migrantes de primera, segunda y tercera generación nacidos en Quebec, son comparables con los resultados de estudiantes cuya lengua materna es el inglés o el francés; hay ciertos grupos que experimentan dificultades y muestran resultados claramente inferiores a la media del estudiantado:

On présume que divers facteurs – déficiences prémigratoires en ce qui concerne la scolarisation, faible maîtrise de la langue d'enseignement, vie en milieu défavorisé, sous-évaluation des besoins de ces élèves, soutien que les parents peuvent ou non apporter, reliquat de préjugés de la part de certains membres du personnel pouvant

mener à des attentes moins élevées envers ces élèves, manque d'habiletés à composer avec l'effectif diversifié, etc. – concourent à l'émergence de ces difficultés. [Se presume que varios factores como una deficiencia escolar pre migratoria, bajo dominio del idioma de enseñanza, vivir en contextos desfavorables, evaluación insuficiente de las necesidades del estudiante, apoyo que puede ser o no aportado por los padres, prejuicios por parte de determinados miembros del personal que pueden reducir las expectativas hacia el estudiantado, falta de habilidades para lidiar con la diversidad, etc., contribuyen a que surjan estas dificultades]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 9)

Por otro lado, también hay una preocupación en cuanto al éxito educativo de estudiantes migrantes no francófonos, especialmente en aquellos cuya incorporación al sistema educativo quebequense es durante sus años de adolescencia. Se ha observado que la gran mayoría de ellos, tienen dos años o más de retraso escolar que un estudiante de su misma edad que ha estado en el sistema educativo quebequés desde la infancia:

Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage.

[Se trata de estudiantes que han estado poco o no escolarizados, que han sufrido interrupciones de la escolaridad en su país de origen, que han conocido una forma de escolarización fundamentalmente diferente de la que tiene lugar en Quebec o que simplemente tienen dificultades de aprendizaje]. (Ministère de l'éducation, 1998, p. 10)

Suele suceder en estos casos, que los estudiantes no logran obtener su diploma a la edad de 18 años, de acuerdo con lo que estipula la LIP. En virtud de lo anterior, deben seguir su proceso de escolarización en la educación para adultos, lo que significa volver a adaptarse y no garantiza necesariamente la obtención de su diploma.

Profundizando en los puntos anteriormente expuestos, el Informe de Evaluación de la Política de integración escolar y educación intercultural (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014e), describe en detalle cuáles son las necesidades a considerar para el caso de los estudiantes migrantes, y además evalúa el grado en que las orientaciones de la Política de integración escolar y educación intercultural logran satisfacerlas o no.

Considerando las necesidades a satisfacer, estas se clasificaron necesidades prioritarias y necesidades secundarias. La pregunta ¿puede el estudiante evolucionar bien en el sistema escolar si esta necesidad no se satisface?, fue el criterio utilizado para realizar la clasificación de las necesidades, según las orientaciones pertenecientes a las dimensiones integración escolar y educación intercultural de la Política. Algunas de estas necesidades se repiten entre dimensiones.

En la Tabla 13, se presenta una síntesis de las necesidades prioritarias y secundarias, junto con las dimensiones y orientaciones con las que se relacionan.



**Tabla 13**

*Necesidades prioritarias y secundarias Política de integración escolar y educación intercultural*

<b>Dimensión</b>	<b>Orientación</b>	<b>Necesidades prioritarias (P) y secundarias (S)</b>
Integración escolar	1. La responsabilidad de la integración de los nuevos estudiantes llegados a Quebec es responsabilidad de todo el personal educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender el francés como idioma en que se recibe la enseñanza y mejorar su conocimiento (P)</li> <li>• Contar con apoyo para aprobar los cursos (P)</li> <li>• Crear vínculos significativos con el personal escolar (P)</li> <li>• Proseguir el aprendizaje en asignaturas distintas a la lengua francesa (P)</li> <li>• Crear vínculos significativos con otros estudiantes (P)</li> <li>• Aprender valores, códigos, normas y referencias culturales de la sociedad quebequesa (P)</li> <li>• Evitar la exclusión lingüística (P)</li> <li>• Contar con apoyo para desarrollo la comunicación oral (S)</li> <li>• Adaptarse a la diversidad de profesores y estilos de enseñanza (S)</li> </ul>
	2. El éxito de los estudiantes recién llegados y con dificultades de integración escolar requiere una intervención inmediata y adecuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender rápidamente a los estudiantes recién llegados (P)</li> <li>• Disponer de una estructura educativa flexible que facilite el itinerario escolar atípico de los estudiantes (P)</li> <li>• Tener acceso a material didáctico adaptado a cada nivel (P)</li> <li>• Detectar rápidamente a los estudiantes con grave retraso escolar (S)</li> <li>• Tener acceso a una actualización de los conocimientos en asignaturas distintas a la lengua francesa (S)</li> <li>• Ser iniciado en la cultura de la escritura (S)</li> <li>• Acceso a medidas compensatorias adaptadas a las necesidades (S)</li> <li>• Tener acceso a modelos de intervención innovadores adaptados a cada nivel de enseñanza (S)</li> <li>• Usar la lengua materna como apoyo del aprendizaje (S)</li> </ul>
	3. La institución educativa, la familia y la comunidad serán asociados en la tarea de la integración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener apoyo escolar para favorecer el proceso integración (P)</li> <li>• Ver que existe colaboración entre el personal escolar, los padres y los organismos comunitarios (S)</li> <li>• Ver que sus padres y el personal escolar tienen una visión común de la integración escolar (S)</li> <li>• Ver que sus padres participan en la integración escolar (S)</li> </ul>
Educación intercultural	4. El aprendizaje del francés debe ser considerado como un proceso continuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender el francés como idioma en que se recibe la enseñanza y mejorar su conocimiento (P)</li> <li>• Adquirir un dominio del francés que le permita participar en la vida colectiva (S)</li> <li>• Tener la posibilidad de pasar de un programa a otro sin que esto perjudique su trayectoria escolar (S)</li> </ul>
	5. El francés, lengua común de la vida pública y vehículo de cultura, debe ser valorado por la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer vínculos entre los quebequeses de cualquier origen (P)</li> <li>• Evitar la compartimentación étnica y lingüística (P)</li> <li>• Tener acceso a recursos culturales numerosos y variados (P)</li> <li>• Disfrutar de un entorno en el que el uso del francés es valorizado y fomentado (P)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar el sentido de la solidaridad social (S)</li> <li>• Descubrir o mantener el placer de hacer uso de la lengua francesa en diferentes actividades comunes y corrientes (S)</li> <li>• Tener acceso a actividades de acercamiento social (S)</li> <li>• Conocer la historia de Quebec (S)</li> <li>• Desarrollar un sentimiento de compromiso con la perdurabilidad del francés (S)</li> </ul>
6. El patrimonio y los valores comunes de Quebec, en particular la apertura a la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa, deben traducirse en el conjunto del currículum y de la vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar situaciones que favorezcan la marginación y la exclusión (P)</li> <li>• Aprender los valores, las normas y los referentes culturales de la sociedad quebequesa (P)</li> <li>• Adquirir conocimientos y competencias sobre el patrimonio y los valores comunes de Quebec (P)</li> <li>• Ser consciente de un enfoque integrador de la diversidad múltiples aportaciones de toda la sociedad de Quebec, no importa el origen de sus miembros (S)</li> <li>• Conocer las diferentes culturas religiosas (S)</li> <li>• Evitar situaciones de racismo y discriminación (S)</li> <li>• Reconocimiento de los conocimientos adquiridos en lengua materna (S)</li> <li>• Compartir los valores de la sociedad quebequesa (S)</li> </ul>
7. El personal escolar debe estar capacitado para hacer frente a los desafíos educativos relacionados con la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa de la sociedad quebequesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener acceso a un personal bien formado y que posea las competencias para garantizar la igualdad de oportunidades en un entorno multiétnico y el desarrollo de competencias interculturales en todos los estudiantes (P)</li> <li>• Tener acceso a personal con actitudes de apertura a la diversidad (S)</li> <li>• Tener acceso a personal con competencias pedagógicas para trabajar en un entorno multiétnico (S)</li> <li>• Tener acceso a personal con habilidades para resolver conflictos de normas y prácticas (S)</li> <li>• Tener acceso a personal con conocimientos en la enseñanza de una segunda lengua (S)</li> <li>• Tener acceso a personal con habilidades para transmitir valores y conocimientos relativos al patrimonio de Quebec (S)</li> </ul>
8. La diversidad etnocultural de la sociedad quebequesa debe estar representada en los diferentes puestos de trabajo de la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener acceso a modelos diversificados gracias a la presencia de un personal de origen étnico diverso (P)</li> <li>• Establecer vínculos significativos con el personal escolar de diversos orígenes étnicos (S)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir del Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2014e).

A su vez, la Política de éxito educativo expresa que, para favorecer el éxito educativo también se debe prestar atención a las diferentes realidades sociales, debido a que la gran diversidad de perfiles y necesidades de los estudiantes desafía a la escuela a una constante adaptación. Algunas de realidades que señala a considerar son los entornos

económicamente desfavorecidos, las comunidades autóctonas y pertenecientes a territorios lejanos, la deserción escolar tanto de hombres como de mujeres, la alfabetización y actualización de competencias literarias y numéricas, la integración lingüística de estudiantes alófonos, las condiciones particulares de estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de aprendizaje, y las necesidades de estudiantes altamente talentosos como de aquellos libres de necesidades especiales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Este documento indica que todos ellos tienen derecho a recibir apoyo y acompañamiento para recorrer el camino del éxito educativo, desafío que se sostiene por medio de la colaboración entre los actores y asociados de cada comunidad educativa y de los servicios sociales y de salud ubicados en el mismo entorno.

Cabe mencionar también que Política de éxito educativo, es fruto de un largo diálogo del Gobierno de Quebec, el conjunto de ciudadanos y las comunidades educativas, el cual se desarrolló tanto de manera presencial como virtual. Tras este proceso, emergió de manera consensuada una base sólida para establecer una visión colectiva, coherente e innovadora de la escuela que Quebec necesita para el siglo XXI:

La Politique de la réussite éducative permet au Québec d'adopter une vision d'ensemble de l'éducation. Mettre l'accent sur la réussite éducative, c'est dépasser l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. C'est affirmer qu'il est important d'agir tôt auprès des enfants et des élèves et que la réussite éducative est l'affaire de toutes et de tous.

[La Política de éxito educativo permite a Quebec adoptar una visión del conjunto de la educación. Hacer hincapié en el éxito educativo es ir más allá de la obtención de un diploma o de una calificación. Esto significa afirmar la importancia de una temprana intervención en los niños y los estudiantes y que el éxito educativo es asunto de todas y todos]. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 18)

Atendiendo a las diferentes realidades sociales señaladas anteriormente, surgen las metas que componen a cada objetivo de la Política, por medio de las cuales se responden las necesidades propias del contexto social y educativo quebequense.

El objetivo que tiene directamente relación con los estudiantes migrantes es el segundo, el cual corresponde al de equidad. Este tiene como meta para el 2030, reducir a la mitad las diferencias de éxito entre diferentes grupos de estudiantes. Estos grupos son: estudiantes en situación de discapacidad, en dificultad de adaptación y/o en dificultad de

aprendizaje, estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos y los estudiantes migrantes de primera generación.

Contrastando los documentos seleccionados de la política educativa quebequense con los estándares establecidos por la UNICEF y la UNESCO en la dimensión de eliminación de barreras para el aprendizaje, se aprecia claramente una coherencia en la mayor parte de los elementos propuestos.

Sin duda alguna, llama la atención la visión de la política quebequense al utilizar el término de desafíos o de necesidades prioritarias y no referirse de manera explícita a barreras para el aprendizaje. Esta perspectiva, podría deberse a las características propias de la historia, la cultura y los valores de Quebec, cuya mirada sobre los cambios sociales es desde la oportunidad.

En cuanto a aspectos específicos que proponen los estándares internacionales en esta dimensión, se observan altamente integrados y profundizados en los textos descritos aspectos tales como el mejoramiento de los edificios educativos, el reconocimiento de la diversidad del estudiantado, protocolos de actuación, eliminar el acoso y la violencia escolar, el protagonismo de toda la comunidad educativa en la eliminación de las barreras para el aprendizaje, entre otros.



## 5.2 Resultados entrevistas semiestructuradas y mapas parlantes (audio)

Para responder al objetivo específico N° 2: *Identificar las percepciones en torno al proceso de inclusión y exclusión que tiene la comunidad educativa de establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá*, se presentan en este apartado los resultados obtenidos de la aplicación de dos técnicas, las entrevistas semiestructuradas y grabación oral de los mapas parlantes. Estas entrevistas semiestructuradas y mapas parlantes fueron realizados a informantes claves del Liceo Juan Gregorio Las Heras, ubicado en la ciudad de Concepción-Chile; y a informantes claves de L'école Vanier, ubicada en la ciudad de Quebec-Canadá.

El perfil de los participantes de la técnica de entrevista semiestructurada corresponde a funcionarios, contempló los perfiles específicos de: Director, J.U.T.P, Inspector General, Asistentes de la Educación (Encargado de Convivencia Escolar y Asistente Social), Profesores Jefes de los niveles de 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica, en el caso de Chile, y del nivel de Secondaire II en el caso de Quebec.

El perfil de los participantes de la técnica de mapas parlantes corresponde a estudiantes, tanto de origen nacional como migrante. En el caso del Liceo Juan Gregorio Las Heras, fueron informantes, los estudiantes de 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica; y en el caso de L'école Vanier fueron estudiantes del nivel de Secondaire II.

En la Tabla 14 se presentan los criterios de inclusión para ambos perfiles.

**Tabla 14**

### *Criterios de inclusión perfiles*

<b>Funcionarios</b>	<b>Estudiantes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Antigüedad laboral de al menos un año en el establecimiento educativo.</li><li>• De origen nacional o migrante.</li><li>• En el caso de los profesores, jefatura en alguno de los siguientes niveles: 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica, en el caso de Concepción-Chile, y del nivel de Secondaire II en el caso de Quebec-Canadá.</li><li>• En el caso de los Asistentes de la Educación: desenvolverse en responsabilidades relativas a la inclusión del estudiantado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antigüedad en el establecimiento educativo de al menos un año.</li><li>• Presencia de habilidades de expresión oral, de acuerdo a su respectivo profesor jefe.</li><li>• De origen nacional o migrante.</li><li>• Cursando alguno de los siguientes niveles: 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica, en el caso de Concepción-Chile, y del nivel de Secondaire II en el caso de Quebec-Canadá.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

La técnica de las entrevistas semiestructuradas fue aplicada al perfil de funcionarios, las cuales se realizaron individualmente por cada perfil específico.

La técnica de mapas parlantes, con grabación del audio, fue aplicada al perfil de estudiantes. En el caso de los estudiantes del Liceo Juan Gregorio Las Heras, esta técnica fue realizada por cada curso respectivamente; mientras que para la L'école Vanier se realizaron dos mapas parlantes con estudiantes pertenecientes al único curso que accedió a participar de la investigación.

Todos los mapas parlantes estuvieron conformados por tres estudiantes, a excepción del grupo N° 2 del curso Secondaire II perteneciente a L'école Vanier, que fue el único conformado por cuatro estudiantes. En cada grupo se resguardó que hubiera tanto estudiantes nacionales como migrantes.

Cabe destacar que, los resultados gráficos de los mapas parlantes, serán presentados en el apartado siguiente; exponiéndose en este apartado sólo lo relacionado a la grabación del audio. La Tabla 15 presenta la información de la técnica y los perfiles.



**Tabla 15***Técnica y perfiles*

<b>Técnica</b>	<b>Perfil informantes</b>	<b>Perfil específico</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración (min:seg)</b>	<b>Lugar</b>
Entrevista semi estructurada	Funcionarios	Director	04.04.2019	40:05	Oficina del director
		J.U.T.P	18.04.2019	30:12	Sala de clases
		Inspector General	04.04.2019	40:58	Oficina inspectoria general
		Asistente Social	08.04.2019	50:11	Oficina asistente social
		Encargado Convivencia escolar	22.04.2019	55:07	Sala de clases
		Profesor Jefe 6° A	04.04.2019	40:08	Sala atención apoderados
		Profesor Jefe 6° B	08.04.2019	60:54	Sala atención apoderados
		Profesor Jefe 7° A	24.04.2019	50:38	Sala atención apoderados
		Profesor Jefe 7° B	04.04.2019	40:46	Sala atención apoderados
		Profesor Jefe 8° A	08.04.2019	30:58	Sala atención apoderados
		Profesor Jefe 8° B	04.04.2019	15:16	Sala de profesores
		Secondaire II	06.02.2020	65:22	Sala de clases
		Mapas parlantes (grabación de audio)	Estudiantes	6° A	09.05.2019
6° B	09.05.2019			40:51	Biblioteca
7° A	08.05.2019			40:14	Biblioteca
7° B	08.05.2019			40:14	Biblioteca
8° A	11.09.2019			49:30	Biblioteca
8° B	11.09.2019			49:30	Biblioteca
Secondaire II (N° 1)	11.02.2020			65:44	Sala de clases
Secondaire II (N° 2)	12.02.2020			50:29	Sala de clases

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de resguardar la información entregada por los funcionarios que participaron de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó la codificación EF, a la que de manera secuencial, se le agrega un número luego de las letras, por ejemplo, EF1, EF2, etc. Para el caso de los mapas parlantes, se emplea el mismo sistema de codificación, solo que las letras corresponden a MP.

Sin embargo, al interior de cada mapa parlante, se reconocen los diálogos de estudiantes, simbolizados con la letra E y un número. Para señalar las intervenciones realizadas por la investigadora, siempre se utiliza la letra I en ambas técnicas.

En la Tabla 16 se presentan resumidamente la codificación utilizada.

**Tabla 16**

*Codificación para el resguardo de la información*

<b>Técnica</b>	<b>Perfil informantes</b>	<b>Codificación</b>
Entrevista semiestructurada	Funcionarios	EF1
		EF2
		EF3
		EF4
		EF5
		EF6
		EF7
		EF8
		EF9
		EF10
		EF11
		EF12
Mapas parlantes (grabación de audio)	Estudiantes	MP1
		MP2
		MP3
		MP4
		MP5
		MP6
		MP7
		MP8

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el tipo de análisis abductivo empleado, en la Tabla 17 se exponen las categorías obtenidas deductivamente y las subcategorías emergidas de manera inductiva.

**Tabla 17***Categorías y subcategorías*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Barreras para el aprendizaje	Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) Tipos de nacionalidad de origen
Percepciones en torno al género y sexo del estudiantado	Distinciones de sexo y género hacia los estudiantes Distinciones de sexo, género y origen nacional o migrante
Iniciativas para acoger al estudiantado migrante	Iniciativas desde el estudiantado Iniciativas desde los docentes Iniciativas desde el establecimiento educativo y niveles superiores del sistema educativo
Percepciones en torno al Ministerio de Educación	Conocimiento de políticas educativas con foco en la inclusión de los estudiantes migrantes
Percepciones en torno a la inclusión	Percepción de ser un centro escolar inclusivo Valoración de la igualdad por sobre las diferencias de nacionalidad Percepción de ausencia de problemas de convivencia escolar
Percepciones en torno a la exclusión	Prejuicio e incipiente reconocimiento de situaciones de exclusión Reconocimiento de casos de discriminación

Fuente: Elaboración propia.

### **5.2.1 Categoría identificación de barreras para el aprendizaje.**

**a) Necesidades Educativas Especiales (N.E.E).** En el relato de los entrevistados del sistema educativo chileno, se evidencia que aún existen casos donde los estudiantes con N.E.E son aislados de ciertas actividades. Desde su percepción, señalan que esto puede explicarse por el temor de los padres a que les suceda algo a sus hijos. No obstante, también señalan que, esto impide su participación en espacios favorables al desarrollo de sus habilidades:

*EF8: “Otra cosa que, bueno este mes que pasó hicimos varias actividades, eh:::, y por lo menos en mi curso me di cuenta que lo::s alumnos con necesidades educativas, los mismos padres los aíslan, no los envían a las actividades, como para evitar supongo, por protegerlos que les pase algo...hh pero si no les damos las instancias para que::: eh::: se desarrollen en nuevos escenarios, yo creo que esas habilidades no::: no son explotadas en ningún momento”.*

También los entrevistados perciben que hay una mayor disponibilidad de profesionales para atender a estudiantes con N.E.E en la educación pública versus la

privada; a pesar de que en la educación pública detectan ciertas falencias, como lo es el sobrecupo:

*EF1: “Aquí al contrario la educación privada no tiene los profesionales que tenemos nosotros, los:: los colegios municipales o fiscales tienen mejores posibilidades de ayudar a los niños que tienen algunas necesidades educativas diferentes= (...)porque aunque no tengamos los cupos, igual los atendemos (.) estando una profesora diferencial en la sala, igual atiende a todos los niños, y luego cuando los diagnostica::mos y tenemos los cupos obviamente, se puede percibir alguna subvención de ellos, pero:: los profesionales van a estar igual atendiéndolos”.*

En cuanto al acceso de estudiantes migrantes al Programa de Integración Escolar (P.I.E), la percepción de los entrevistados es que, el Programa, es de gran ayuda para las familias migrantes, puesto que indican que en los países de origen de los estudiantes migrantes hay dificultades para atender a quienes presentan N.E.E:

*EF1: “Se da (x) eh:: y se ven que inclusive muy agradecidos por la cantidad de recursos que tenemos nosotros, cosas que en su país han tenido problemas, por ejemplo niños con problemas de aprendizaje, como necesidades educativas especiales, nosotros tenemos mejores posibilidades de atenderlos que ellos allá (...)Por lo tanto, aquí los que han llegado con esas necesidades de Venezuela o de otros países, se han visto (ruido-aplausos) diría yo, asombrados, por no decir una palabra, maravillados, de que tengamos las posibilidades de poder ayudarlos en forma tan rápida, para ellos es más engorroso poder acceder a este tipo de educación...hh nosotros en cambio no”.*

Para el caso de Quebec-Canadá, las N.E.E de los estudiantes también fueron identificadas como una barrera para el aprendizaje, especialmente en el estudiantado migrante. Un primer punto de tensión se encuentra en el tiempo de realización del diagnóstico de las N.E.E. Por un lado, el sistema escolar quebequés promueve una temprana detección. Por el otro lado, según los entrevistados, el diagnóstico suele ser tardío o nunca ocurrir en los sistemas educativos de origen de los estudiantes migrantes, lo que, desde su perspectiva, es un obstáculo:

*EF12: “Souvent au Québec:: pour les élèves québécois, dès le primaire on est capables de diagnostiquer s'ils ont un trouble d'apprentissage, un trouble de langage, dyslexie-dysorthographe, bref toutes les maladies de 'dys'. On est capable*

*de les voirs dès le primaire, on est capables de leur mettre des services, des soutiens, pour que quand ils arrivent en secondaire ils aient déjà des outils. Les élèves immigrants::: lorsqu'ils étaient dans leurs pays n'ont pas nécessairement eu ce genre de diagnostics. Donc...hh quand ils arrivent ici, ils arrivent avec la difficulté de la langue et la difficulté de déjà dans mon pays on ne m'a pas reconnu que j'avais une dyslexie, que j'avais des difficultés pour demander à mon cerveau de garder l'information de ce que je lis, de ce que j'ai compris de ce que j'ai lu pour après ça arriver à répondre une question".*

*["A menudo en Quebec::: para los estudiantes quebequenses, desde la educación primaria son diagnosticados si tienen un trastorno de aprendizaje, un trastorno de lenguaje, dislexia-disortografía, y todas las enfermedades que comienzan con 'dis'. Somos capaces de verlo desde la primaria, somos capaces de ofrecerles servicios, apoyos, para que cuando lleguen a la secundaria ya cuenten con herramientas. Los estudiantes migrantes::: que se encontraban en sus países no tienen necesariamente ese tipo de diagnóstico. Así que...hh cuando llegan aquí, llegan con la dificultad de la lengua y la dificultad de ya en mi país no se me reconoció que tenía dislexia, que tenía dificultades para que mi cerebro guardara la información de lo que leo, de lo que entendí, de lo que leí para luego poder llegar a responder una pregunta"].*

Un segundo punto de tensión identificado por los entrevistados de Quebec-Canadá, es el retraso del éxito escolar en estudiantes migrantes, el que lo asocian a la detección tardía de N.E.E. De acuerdo con el relato de ellos, muy pocos estudiantes migrantes logran terminar a los 18 años, el nivel de educación secundaria, es decir, exceden la edad máxima que el sistema quebequés establece. Debido a lo anterior, para finalizarla, deben ingresar a centros educativos para adultos:

*EF12: "Donc le problème avec les élèves immigrants est la difficulté à savoir : est-ce que c'est seulement un problème parce qu'il faut qu'ils acquièrent les connaissances de la nouvelle langue? ou s'il y a également un problème d'apprentissage dû à une dysfonction à niveau neurologique, donc ça prend du temps(.) Des fois, le jeune va entrer en accueil, la première année on ne le saura pas s'il a des difficultés d'apprentissage...hh on ne saura pas s'il a des difficultés de locution. Ça peut prendre deux ou trois ans pour qu'on diagnostique un problème à ces jeunes. Ce qui veut dire que pendant tout ce temps-là leurs processus pour*

*continuer dans le parcours scolaire est quand même ralenti, puisque comme il y avait en plus de la difficulté d'apprentissage de la langue il y a une difficulté au niveau moteur...*

*I: La réussite est ralentie*

*EF12: La réussite se voit ralentie(.) Donc c'est pour ça que souvent, comme on disait, c'est rare, très rare la quantité d'élèves qui vont finir le parcours secondaire de façon régulière. De plus, les élèves n'ont pas le droit de dépasser l'âge de 18 ans au secondaire.*

*I: Ils doivent aller dans une école*

*EF12: = Pour les adultes”.*

*[EF12: “El problema con los estudiantes migrantes es la dificultad de saber: ¿Es sólo un problema porque necesitan aprender el nuevo idioma? O si también hay un problema de aprendizaje debido a una disfunción neurológica, y eso toma tiempo (.). A veces, el joven va a entrar en la clase de acogida, entonces el primer año no se sabrá si tiene dificultades de aprendizaje...hh o si son dificultades de locución. Puede tomar dos o tres años diagnosticar un problema a estos chicos. Lo que significa que durante todo este tiempo sus procesos para continuar en el itinerario escolar se enlentece, ya que además de la dificultad de aprender la lengua hay una dificultad a nivel motor...*

*I: El éxito se enlentece*

*EF12: El éxito se ve frenado (.). Es por eso que a menudo, como decíamos, es raro, muy raro, la cantidad de estudiantes que van a terminar la enseñanza secundaria de manera regular. Además, los estudiantes no tienen derecho a superar la edad de 18 años en la enseñanza secundaria*

*I: Tienen que ir a una escuela...*

*EF12: =Para adultos”].*

Además, señalan que, para los estudiantes migrantes, puede llegar a ser una barrera de aprendizaje el tránsito desde un establecimiento de enseñanza secundaria hacia un centro educativo para adultos. Desde la perspectiva de ellos, esto se debe a que, por estar aun aprendiendo el idioma, no han alcanzado la madurez necesaria para desarrollar la autonomía que se requiere en la educación para adultos:

*EF12: “Oui, c'est totalement différent. Donc ce qui arrive est que plusieurs de ces jeunes, de ces élèves immigrants, n'ont pas encore acquis nécessairement la*

*maturité à 17-18 ans, comme ils sont en apprentissage encore de la langue, ils n'ont pas encore appris à développer ce qu'on appelle l'autonomie. Ils ont encore besoin du soutien de l'adulte qui est derrière d'eux pour y arriver".*

*[EF12: "Sí, es totalmente diferente. Lo que sucede es que muchos de estos jóvenes, estos estudiantes migrantes, aún no han alcanzado necesariamente la madurez a los 17-18 años, ya que todavía están aprendiendo el idioma, todavía no han aprendido a desarrollar lo que se llama autonomía. Todavía necesitan el apoyo del adulto que está detrás de ellos para lograrlo"].*

No obstante, los entrevistados destacan la creación de un centro de educación para adultos con un funcionamiento similar a los establecimientos de enseñanza secundaria, lo que ha permitido reducir la deserción escolar tanto de estudiantes migrantes como quebequeses:

*EF12: "Ici à Québec, les élèves sont quand même chanceux, il y a un programme qui existe, il s'agit d'une école pour adultes, qui s'appelle Boudreau, mais basé et faite comme fonctionne l'organisation d'une école secondaire, parce que normalement les écoles pour adultes ont des programmes totalement différents aux programmes des écoles secondaires(.) Oui, les élèves vont apprendre les matières sauf que l'enseignant qui est en avant de la classe n'est pas là pour enseigner de la matière, il ne fera pas des séquences magistrales: donner de la théorie où les élèves écoutent, on fait des exercices, on corrige les exercices. Là, l'enseignant est en avant pour répondre aux questions de l'élève qui complète un manuel, qui complète un cahier d'exercices avec la théorie qui est supposé d'avoir être acquise à travers son parcours scolaire (...) il y a plusieurs années que Boudreau existe, qu'il y a beaucoup moins d'abandon, que se soient d'élèves immigrants ou d'élèves québécois".*

*[EF12: "Aquí en Quebec, los estudiantes son afortunados, hay un programa que existe, es una escuela para adultos llamada Boudreau, pero basado en cómo funciona la organización de una escuela secundaria, porque normalmente las escuelas para adultos tienen programas totalmente diferentes en los programas de las escuelas secundarias (.) Los estudiantes van allá a aprender las asignaturas, excepto que el profesor que está adelante de la clase no está allí para enseñar la materia, no hará sesiones magistrales: dar la teoría, donde los estudiantes escuchan, hacen ejercicios y se corrigen. Allí, el profesor está adelante para*

*responder a las preguntas del estudiante que completa un manual, es decir, un libro de ejercicios con la teoría que se supone que se ha adquirido a través de su trayectoria escolar (...) hace varios años que Boudreau existe, hay mucho menos abandono, ya se trate de estudiantes migrantes o de estudiantes quebequenses”].*

**b) Tipos de nacionalidad de origen.** Regresando al sistema educativo chileno, otra barrera para el aprendizaje identificada en las entrevistas, hace alusión al tipo de nacionalidad de origen de los estudiantes. En los relatos de los entrevistados se aprecia que una percepción distinta entre, lo que a sus ojos es, un estudiante de nacionalidad venezolana, con padres que poseen estudios universitarios, y un estudiante peruano u ecuatoriano, cuyos padres trabajan de manera ambulante:

*EF10: “No sé poh, porque a lo mejor ellos:: son vienen de:: de:: personas de bajos recursos creo yo, muy bajos recursos. Porque si usted, si tú lo ves, la mayoría de los papás que son ecuatoriano o peruano, la mayoría trabaja en comercio ambulante (0,5), y si tú ves a los papás venezolanos la mayoría son profesionales, ellos llegan acá claramente por problema::s >políticos en sus países< ellos son to:::dos, la mayoría tiene estudios, la mayoría >yo diría que muy pocos papás<, nosotros tenemos papás abogados, apoderadas, y que trabajan:: ↑ en otras cosas que no sea eso. Con el tiempo han ido mejorando su:: sus posibilidades laborales, pero:::, es por eso (.), yo creo que dependiendo- no sé si de los países, pero los venezolanos vienen- la mayoría de los padres son profesionales, y no con una profesión, sino que más de una, en cambio los ecuatorianos son la mayoría comerciantes ambulantes (.) yo no::: no ta (x) hasta el momento de mis alumnos ...hh que tengo en mi jefatura, todos los ecuatorianos son::: (,) comercio ambulante”.*

Para los entrevistados, existe una relación entre la nacionalidad de origen de sus estudiantes, la situación educativa y laboral de sus padres, y el rendimiento escolar. De acuerdo con su relato, califican de raro que estudiantes ecuatorianos y peruanos destaquen en su rendimiento escolar. Mientras que, desde su perspectiva, sucede todo lo contrario en los estudiantes venezolanos:

*EF10: “No sabían ni escribir ni leer, (.) seguramente se buscaban mejores condiciones para vivir acá, pero acá tampoco cambiaba mucho en ese sentido, de hecho, a los alumnos peruanos y y ecuatorianos como que siempre les va como más mal. Es como que, es súper notorio el que se destaca, es como raro que::: de*

*esta:: de este tipo de inmigrantes, peruanos y ecuatorianos, es como muy:: raro que se destaque uno que muestre más, hay un alumno, está en media y que es brillante, y que es peruano (.) entonces:: pero es como raro, al contrario de los venezolanos, en los venezolanos se da todo lo contrario, es como raro el alumno que no se engancha con las materias, la mayoría de los venezolanos, en todos los cursos que yo tengo alumnos como ellos, son muy pocos los que, les cuesta, a todo nivel, a la mayoría le va muy bien, además que culturalmente, lamentablemente, bueno yo soy profesora y lo tengo que decir, asumir con mucha:: pena y a lo mejor entre comillas vergüenza, es el tema de que ellos nos ganan (.) culturalmente mucho”.*

Siguiendo en la misma línea de la cita anterior, se aprecia en el relato de los entrevistados que han creado una relación entre el rendimiento y proyección a futuro del estudiantado, la que también depende de su nacionalidad de origen. De este modo, la expectativa que tienen de los estudiantes peruanos y ecuatorianos es que van a llegar a ser vendedores ambulantes tal como lo son sus padres. Mientras que, para los estudiantes de nacionalidad venezolana, proyectan un futuro asociado a mejores condiciones de vida:

*EF4: “Es que, si yo veo, por ejemplo, eh:: las notas de los distintos migrantes eh:: (.), los peruanos y los ecuatorianos son los que tienen menor rendimiento, °lo que más me (agota)°, °no así los otros° (.) inclusive eh::, si yo pregunto si tienen espíritu de superación, o si sueñan con algo en el futuro, también es lo mismo (2,5) aunque ellos puedan decir ‘Oh, no me gusta por ejemplo, que mis papás sean:: ambulantes’, pero , saben que ellos van a terminar siendo ambulantes, entonces, no aspiran a:: no tienen aspiraciones, eh:: pudiendo tenerlas, pudiendo decir ‘No, yo quiero seguir, quiero:: salir de esto, estudiar algo, tener un oficio’, >prefieren tener esa vida<, no los otros, los otros tienen otro- >yo creo que la vida< (de ellos) eh: es diferente, aspiran a algo mejo::r, >a tener su propia casa<, un trabajo mejor, que tengan unas buenas vacacio::ne::s, del otro lado no, tengo como los dos extremos, son totalmente distintos (3,0) así es como los grupos de los chilenos (.), que también yo puedo encontrarme de repente, pero:: no tanto”.*

Además, en el relato de los entrevistados, también se evidencia que relacionan con el tipo de nacionalidad situaciones de trabajo infantil. Los entrevistados señalan que, estudiantes de nacionalidad peruana y ecuatoriana trabajan junto a sus padres en el comercio ambulante de la ciudad de Concepción, específicamente en el paseo peatonal:

EF4: “Lo que sí eh:: eh: siento que:: eh:: es una (.) una- que tenemos que trabajar más en el tema de los chicos que:: eh:: eh:: (.) venden en el en el paseo peatonal, por ejemplo tenemos algunas, algunos alumnos ecuatoria::nos, peruanos, que venden en él:: eh, entonces se exponen, por qué, porque también sus padres están en esto del comercio eh:: eh ambulante, con todos los riesgos que:: trae consigo, ¿ya?”.

A raíz de estas situaciones, manifiestan que les preocupa que los padres migrantes den una mayor importancia al trabajo que a la educación de sus hijos:

EF2: “Mira:: eh:: lo que:: nos señalaban y lo que hemos observado, por ejemplo los ecuatorianos ...hh ellos están bastante preocupados de todo del trabajo de su- de comercio, más bien comerciantes, y los niños están:: desde un aspecto, ellos consideran de repente que:: que logren cierta escolaridad y ya no necesitan más, les ha costado entender que que el hecho de:: de estudiar, de poder sacar una carrera, quizás es algo si:: relevante, ellos como que no lo toman todavía tan tan:: con tanta trascendencia como podría ser para otros grupos:: No sé si ustedes han visto más o menos similar la experiencia”.

Los entrevistados también señalan en su narrativa, algunos efectos que provoca el trabajo infantil en estudiantes de nacionalidad peruana y ecuatoriana, tales como que se presentan cansados a clases y el riesgo de la deserción escolar:

EF9: “Eh:: sí, como te digo los que hay son otros chicos que eran ecuatorianos, peruanos, que:: una experiencia así- pero los chicos se portan bien en la sala de clases, nada de:: eh:: pero llegaban como cansados, era un caso particular ellos, ellos le ayudaban a vender a sus padres, no venían a aprender acá, son los que venden ahí en la calle. Entonces, ↑pero los demás los aceptaban, no había problema de- y eso que son (.) 38 alumnos, podrían generarse cosas, son muchos alumnos”.

EF3: “Sí, en el en el ca.so particular °de los chicos que son ecuatorianos o peruanos° ...hh eh:: eh:: en alg- en un porcentaje muy menor eh:: dejan el colegio por eh:: por a veces ir a trabajar de ambulante. También tenemos el caso de otros chicos que eh:: ahora por ejemplo van a egrasar, ¿ya?, y teniendo el riesgo de:: eh:: tener eh:: esta:: eh: eh: esta esta:: (0,2) como se llama >deserción del sistema< (0,2) pero eh:: la::s ayudas eh y también el apoyo esencial de los profesores, por qué

*razón, porque ellos están ahí permanentemente presentes con los, con los, con los chicos ...hh”.*

Al indagar sobre acciones llevadas a cabo por parte del establecimiento educativo, que favorezcan la retención escolar y sensibilice a los padres de nacionalidad ecuatoriana y peruana en torno a la importancia de la educación de sus hijos, los entrevistados indican ausencia de estas:

*EF10: “Mis papás son todos comerciantes ambulantes los peruanos y los ecuatorianos*

*I: Mmm::: ¿y en ese caso el::: el colegio no tiene algún:::, no sé, alguna acción?, pa- pienso sobre todo eh: que que ayude a que::: se incluyan más en la comunidad educativa, o com- o algo para favorecer a los estudiantes, no?*

*EF10: No. hahaha, (,) nada. Así que::: hh es que ellos son::: son distintos los peruanos y los ecuatorianos, son más humildes (1,8) ellos yo creo que:::, ellos se sienten menos cosa, a mi parecer, la forma en que te hablan, casi entran así como ‘uh’:::, da como cosa eso, pero son muy buenas personas, y si tú le pides algo >ellos son los primeros que están dando< (,) son súper generosos”.*

También en los relatos se detecta que, dependiendo de si son de nacionalidad peruana y ecuatoriana, hay una percepción distinta en cuanto a la salubridad e higiene:

*EF4: “Sí, oye pero muy distinto ↑ a::: los peruanos, a los::: ecuatorianos (2,5) con respecto a las medidas de::: de higiene, eh::: que también eso me sorprende, que para ellos (3,0), debe ser culturalmente que están acostumbrados así, eh::: yo veo un::: >así como la misma diferencia<, como que ellos viven en otro (ciclo), como en otra época, que se tratan de adaptar a los nuevos tiempos, pero::: también no perdiendo su forma de vida, así aclanados, porque yo digo, ya, está bien que sean aclanados, pero también que estén limpios, ordenados eh:::, algo salubre, que (indistintamente) a a que::: que en la casa que se arrienda en que cada pieza es una familia, que también haya como una comunión entre ellos, que tampoco lo veo, lo veo eh: cada uno vive en su mundo”.*

Al respecto, el que el tipo de nacionalidad de origen del estudiantado, sea percibido por los entrevistados como una barrera para el aprendizaje, podría explicarse a que en su relato reconocen como parte de la sociedad chilena el racismo y clasismo:

EF10: “Además que nosotros somos un país tremendamente racista y clasista entonces yo creo que: sin querer le damos más oportunidades a::: a los venezolanos hoy en día, que todo el mundo habla de los venezolanos.

I: Mmh, los otros pasarían como más invisibiliza:::dos, ¿tal vez?

EF10: Claro:::, puede ser. Como llegan más estudios::: con menos estudios, perdón, y culturalmente son más bajos, abusan más de ellos (.) no les dan oportunidades, creo yo, no sé si estaré equivocada, pero es lo que yo observo.

I: Sí pero es lo que usted observa.

EF10: Exa::cto. Porque aquí el chileno trata muy diferente a un colombiano que a un::: o sea que a un venezolano que a un peruano”.

En cuanto a los relatos de los entrevistados de Quebec-Canadá, la perspectiva que tienen ante la diversidad de nacionalidades es distinta a la de los entrevistados chilenos. Por un lado, se evidencia en su narrativa que los tipos de nacionalidades no son consideradas como una barrera para el aprendizaje, por el otro lado, perciben que las familias de estudiantes migrantes le otorga un valor importante a la educación:

EF12: “Je me suis rendu compte, je ne sais pas si c’est vraiment..hh culturel mais il y a beaucoup plus de persévérance chez nos élèves allophones que chez les québécois

I: Pourquoi?

EF12: Bah..hh je pense que c’est le côté socioculturel. L’éducation des parents, c’est les parents..hh j’ai l’impression que pour eux l’éducation des parents africains, ou quoi que se soit, c’est quelque chose d’important”.

[EF12: “Me di cuenta, no sé si es realmente..hh cultural pero hay mucha más perseverancia entre nuestros estudiantes alófonos que entre los quebequeses

I: ¿Por qué?

EF12: Bah..hh creo que es el lado sociocultural. La educación de los padres, son los padres..hh Tengo la impresión de que para los padres africanos, o lo que sea, la educación es algo importante”].

También, en el relato de los entrevistados se señala que hay estudiantes migrantes que trabajan. Sin embargo, ellos no atribuyen a que esta sea una situación específica de ciertos tipos de nacionalidad, sino que, desde su perspectiva se debe a que las familias migrantes tienen una realidad cultural distinta a la de la sociedad quebequesa:

EF12: “J’ai des élèves qui, oui sont présents à l’école, mais après l’école ils doivent être présents dans le::s emplois puis retourner à la maison ceux qui ont des petits frères. Ils ont une réalité qui est très différente de celle des jeunes québécois..hh La famille est très importante dans les familles migrantes, souvent les parents, après l’école, vont demander aux frères de revenir dans la maison s’occuper d::u petit frère pendant que les parents travaillent, ou, j’ai plusieurs élèves de 16, 17 ans qui ont un emploi et qui, oui gagnent un montant d’argent, mais ce montant d’argent va pour la famille pour aider à la famille(.) Donc, on dirait vraiment que les réalités culturelles sont totalement différentes mais j’entends beaucoup des jeunes qui veulent être infirmières, médecins, avocats”.

[EF12: “Tengo estudiantes que sí están presentes en la escuela, pero después de clases tienen que estar presentes en lo::s puestos de trabajo y luego volver a casa los que tienen hermanos pequeños. Tienen una realidad muy diferente de la de los jóvenes quebequenses..hh La familia es muy importante en las familias migrantes, a menudo los padres, después de la escuela, van a pedir a los hermanos que vuelvan a la casa a cuidar de::l hermano menor mientras los padres trabajan, o, tengo varios estudiantes de 16, 17 años que tienen un empleo y que, sí ganan una cantidad de dinero, pero esa cantidad de dinero va para la familia para ayudar a la familia(.) Por lo tanto, realmente parece que las realidades culturales son totalmente diferentes, pero escucho a muchos jóvenes que quieren ser enfermeras, médicos, abogados”].

Continuando con la perspectiva que los entrevistados de Quebec-Canadá, se detecta que, de manera opuesta a como se evidencia en la narrativa de los entrevistados chilenos, poseen altas expectativas de sus estudiantes migrantes, de manera tal que el tipo de nacionalidad o a la situación educativa y laboral de sus padres no es un barrera:

EF12: “On essaie de les encourager là-dedans, mais en même temps mon rôle est de mère, parce que eux c’est comme s’ils avaient les petits rêves des enfants qui avaient cours au primaire je veux être pompier, je veux être policier, je veux être infirmière il y a d’autres que je sais qu’ils vont réussir, qu’ils vont poursuivre mais moi personnellement, quand un enfant me dit je veux aller à l’université(.) parfait je lui dis de s’asseoir et je vais lui expliquer c’est que c’est la réalité du parcours universitaire du Québec. Je ne leur dis pas °tu ne réussiras pas° mais je veux que tu sois conscient que tu vas avoir beaucoup de travail à faire”.

*[EF12: “Tratamos de animarlos aquí, pero al mismo tiempo mi papel es de mamá porque es como si tuvieran los sueños de los niños pequeños que iban a la escuela primaria quiero ser bombero, quiero ser policía, quiero ser enfermera” hay otros que sé que van a tener éxito, que van a perseguir pero yo personalmente, cuando un niño me dice quiero ir a la universidad(.) perfecto le digo que se siente y le voy a explicar la realidad del recorrido universitario de Quebec. No les digo °no lo conseguirás°, pero quiero que te des cuenta de que tienes mucho trabajo que hacer”].*

No obstante, una barrera para el aprendizaje que, en los relatos de los entrevistados de Quebec-Canadá es explicitada, corresponde a la percepción de autoridad de los padres migrantes sobre los estudiantes. Esta autoridad se debe, según los entrevistados, a un temor en torno a la figura de los padres, lo que conlleva un obstáculo para la libertad de expresión:

*EF12: “Au niveau de l'éducation, j'ai constaté beaucoup plus de respect envers l'enseignant de la part de l'élève immigrant que de l'élève québécois. J'ai vraiment d'avantage l'impression que c'est le racial..hh pas le racial mais le contexte familial (.) je sais que plusieurs de mes élèves immigrants ont la crainte des parents, les parents sont l'autorité ↑je dois le respecter (0,4) donc ils extrapolent l'autorité parentale à l'autorité de l'enseignant dans la classe. Ça se peut que dans certains cas, après quelques années l'enfant immigrant est intégré dans une école québécoise et il change un peu son comportement”. [EF12: “A nivel de la educación, he constatado mucho más respeto hacia el profesor por parte del alumno inmigrante que del alumno quebequés. Tengo muy por encima la impresión de que es racial..hh no racial pero el contexto familiar (.) sé que muchos de mis alumnos inmigrantes tienen miedo de los padres, los padres son la autoridad ↑debo respetarlo (0,4) Así que extrapolan la patria potestad a la autoridad del maestro en la clase”].*

En el relato de los estudiantes se aprecia con mayor claridad este miedo hacia la figura de los padres. Un ejemplo que señala es en cuanto a la relación de deportes, especialmente en el caso de las estudiantes mujeres migrantes, donde la cultura familiar no siempre está alineada con la promovida en la escuela:

*MP7*

*I: Il y a-il des obstacles à l'intérieur de la maison ?*

E2: Oui

E1: Oui

E2: Surtout car à la maison il y a des disputes, il y a des obstacles...  
Vraiment...Alors...

E1: Souvent ça arrive qu'il y a des disputes à la maison, mais bon

E3: Puis c'est en venant à l'école que tu as de la joie, que t'oublis tout parce que tu as tes amis qui sont là pour te faire oublier ta peine, ta tristesse

E2: Oui. À l'école on parle de la libre expression, genre tu es libre de donner ton expression, tu es libre de parler, mais à la maison, oui tu es libre mais pas dans certains points

E3: Pas à certains points. Tu n'as pas le droit, tu ne dois même pas penser à exagérer tes mots. En dehors tu es plus libre de les dire mais à la maison non

E1: Puis tu as des vêtements que t'es plus libre de porter, mais à la maison non. Des sports aussi, par exemple, mettons que tu dis que tu veux jouer... je ne sais pas... au volleyball, et tu dis à ton père de t'inscrire. Et ton père par fois va te dire que non, que ce n'est pas un jeu pour les filles. Tandis qu'à l'école on te dit ↑ inscristoi, il y a une équipe de filles et un autre des garçons.

E2: Mixte, c'est toujours mixte

I: Oui, oui

E3: C'est différent à ce que pensent (.) les parents".

[I: ¿Hay obstáculos dentro de la casa?

E2: Sí

E1: Sí

E2: Sobre todo porque en casa hay peleas, hay obstáculos... realmente... así que...

E1: A menudo sucede que hay discusiones en casa, pero bueno

E3: Entonces es al venir a la escuela que tienes alegría, que olvidas todo porque tienes a tus amigos que están allí para hacerte olvidar tu pena, tu tristeza

E2: Sí. En la escuela hablamos con libertad de expresión, como si fueras libre de dar tu expresión, eres libre de hablar, en casa sí, eres libre pero no en ciertos puntos

E3: No en ciertos puntos. No tienes derecho, menos pensar que puedes exagerar tus palabras. Eres libre de decirlo, pero no en casa

E1: Eres libre de usar cierta ropa, pero no en casa. Lo mismo en los deportes, por ejemplo, digamos que le dices a tu padre que quieres jugar... no sé... voleibol, y le dices que te inscriba. Tu padre te dirá que no, porque no es un juego para chicas.

*Mientras que en la escuela te dicen ↑ insíbete, hay un equipo de chicas y otro de chicos*

*E2: Mixto, siempre es mixto*

*I: Sí, sí, sí*

*E3: Es diferente a lo que piensan (.) los padres”].*

### **5.2.2 Categoría percepciones en torno al género y sexo del estudiantado.**

**a) Distinciones de sexo y género hacia los estudiantes.** Del relato de los entrevistados emergen también distinciones hacia el estudiantado según sea su sexo y género. En el caso de los entrevistados de Chile, en su relato se evidencia una distinción asociada al sexo y género de los estudiantes ejemplificada mediante el protocolo de embarazo adolescente. En sus palabras, el protocolo únicamente considera la maternidad adolescente, identificándose una ausencia de acciones hacia la paternidad adolescente. Además, señalan que, según sea el sexo y género de la persona que desde el profesorado promueve el autocuidado de estudiantes mujeres, se arriesga a que su práctica profesional sea cuestionada y a que reciba calificativos despectivos:

*EF8: “>Bueno, de hecho ahora estamos en reuniones en paralelo::< donde no alcancé a poner mucha atención, pero de hecho en consejo se trató:: de los embarazos adolescentes, tenemos cuatro en el establecimiento este año eh:: eh:: y sí puh, >se hace seguimiento, se habla con la alumna, se llama a los apoderados<, en el caso de:: de su año escolar, para que no lo pierda, como se les puede apoyar, no, en ese sentido el colegio se preocupa mucho., igual, y también por supuesto una institución se protege mucho de seguir todos los lineamientos, para estar dentro de la ley también*

*I: ya: y también hay un::: como un lineamiento que trabaje con la paternidad adolescente, o tal vez ahí no está tan:: desarrollada*

*EF8: >No, yo siento que seguimos con el tema machista todavía que el problema es de la mujer<, yo siento que en ese sentido, años luz todavía, todavía el hombre no- por eso te digo yo intento de séptimo hablarle a los hombres en igual calidad que a las mujeres, eh:: y del empoderamiento también de las niñas puh, de que ellas tienen que exigir la protección también, por el tema de las enfermedades venéreas, etcétera, pero también se cuestiona un poco::: porque el hecho de uno empoderar a la gente y decirle que es lo que debe exigir por ser persona, inmediatamente a una la tildan de feminista, de no se qué, un montón de cosas, bueno pero en esa*

*lucha estoy, pero no::: falta mucho para que el tema sexualidad se apunte hacia el hombre, por ejemplo, no, falta mucho”.*

Respecto de los entrevistados de Quebec-Canadá, hacen referencia a una distinción de sexo y género en el área del deporte que en el pasado era posible identificar, siendo la situación actual de mayor equidad según sus palabras:

*MP8*

*I: “Ah, je vois. Et, comment ça se passe avec les activités sportives? Est-ce que les filles et les garçons sont mélangés ou c’est toujours les garçons qui ont le plus d’opportunités pour participer?”*

*E2: Non ...hh avant c’était les garçons avec les garçons, car ils disaient que les filles sont trop faibles mais c’est fini ça. Maintenant on se mélange tous, par exemple si on joue du volley, même si tu es fort, même si t’est faible, on va te mélanger. Les forts vont aider les faibles à être bons. Ce n’est pas une sorte de >qui est bon, qui n’est pas bon< on nous encourage tous pareil*

*E4: Genre si on rate ils disent ↑ce n’est pas grave, au moins t’as essayé, ils ne vont pas nous taper*

*I: Est-ce que vous pratiquez quelque chose?*

*E2: Bah, moi dans la vrai vie (rire) je pratique su volleyball et soccer*

*E4: Moi j’ai été dans l’équipe de volleyball jusque quand je suis partie*

*E1: Moi j’ai déjà fait de la box ::e*

*E3: Pour moi il y a eu 3 grands sports: j’ai fait du soccer, de la dance que je fais depuis toujours, je faisais de la box et du karaté. Je faisais tout”.*

*[I: “Ah, ya veo. ¿Y cómo son las actividades deportivas? ¿Las chicas y los chicos están mezclados o siempre son los chicos los que tienen más oportunidades de participar?”*

*E2: No...hh antes eran los chicos con los chicos, porque decían que las chicas eran demasiado débiles, pero eso se acabó. Ahora todos nos mezclamos, por ejemplo, si tocamos voleibol, aunque seas fuerte, aunque seas débil, te mezclaremos. Los fuertes van a ayudar a los débiles a ser buenos. No se trata de >quien es bueno, quien no es bueno< nos animamos todos por igual*

*E4: Si fallamos ellos nos dicen ↑está bien, al menos lo intentaste, no nos van a pegar*

*I: ¿Estás practicando algún deporte?*

*E2: Bah, yo en la vida real (risas) practico voleibol y fútbol*

*E4: Yo estuve en el equipo de voleibol hasta que me fui*

*E1: Yo practico el boxeo*

*E3: Yo he practicado tres grandes deportes: he jugado fútbol, baile que hago desde siempre, boxeo y karate. Yo lo hacía todo”].*

**b) Distinciones de sexo, género y origen nacional o migrante.** Otra distinción que los participantes de Chile realizan en su relato está asociada al sexo y género de los estudiantes, pero que además profundiza si se trata de estudiantes de origen migrante o nacional. Explícitamente, la distinción que realizan es en torno a estudiantes mujeres chilenas y las estudiantes de procedencia venezolana.

En sus respuestas se evidencia que, a pesar de indicar que no hay distinciones entre estudiantes, rápidamente los entrevistados hacen referencias hacia las estudiantes venezolanas por sobre cualquier otro colectivo migrante:

*EF1: “No, ↑, por (x) ellas se adecuan a los mismos programas que tenemos a todos, la parte de educación sexual, la parte de salubridad, la parte de higiene, todos igual. Ellos son un alumno MÁS, nosotros no tenemos por qué tratarlos diferente. Ahora, si hubiese algún problema lo focalizamos y lo tratamos en forma adecuada, pero como te digo hasta el momento no lo he tenido, y que bueno que no los haya tenido (3,0) a lo más a lo mejor por ahí algún par de chilenos medio 'enamorado' de la misma venezolana no más”.*

En la narrativa, los participantes de manera muy clara señalan distinciones en la forma en que la feminidad es expresada, ya sea por estudiantes chilenas o por venezolanas. De acuerdo con sus palabras, hay una diferencia entre la cultura asociada a ser mujer en Chile versus lo que es ser mujer en Venezuela. Según lo anterior, para los entrevistados las expresiones de género variarían a partir de la procedencia nacional o migrante de la estudiante:

*EF4: “La cultura de las niñas (.) venezolanas (3,0) es muy diferente a las niñas chilenas, las venezolanas son más pretenciosas, o sea, si una adolescente niña, chilena, obviamente está en- > toda esta edad de que se quiere ver más bonita<, que se cuide, las venezolanas son distintas, son como más: (avasalladas) y a lo mejor eso pueda generar entre ellas un <po:co yo creo de: (3,0) de: no sé si la palabra es celos sino que de: (2,5) de que provoquen alejamiento a lo mejor, de que lo excluyan más con respecto a sus, sus eventos sociales puede ser, o*

*actividades fuera del colegio, porque si después cuando empezó a llegar más:: venezolano, si yo empecé a ver grupos solamente de:: de venezolano, cuando recién empezó todo esto, claro se incluían y todo::, pero ahora como que se está como disgregando esta situación”.*

También, los participantes en su relato vinculan, lo que para ellos es la expresión femenina de las estudiantes venezolanas, con una propensión a situaciones tales como el embarazo adolescente. Aquí nuevamente emerge la distinción mencionada en la primera subcategoría de sexo y género, donde el foco del embarazo adolescente apunta hacia las estudiantes mujeres y no se manifiesta en el relato una inclusión hacia los estudiantes hombres. No obstante, la distinción es aún más profunda ya que, de entre las estudiantes mujeres, se centra únicamente en aquellas de origen venezolano, poniendo en relieve que estarían más expuestas a raíz de su nacionalidad:

*EF8: “Eh::: bueno ahí, aquí se:: está viendo::: hm ahí el tema de la interculturalidad con un:: las chicas sobre todo venezolanas eh::: claro, despampanantes, con personalidad, un poco más desarrolladas, y llegan con todo:: la igual, llegan con todo y los chicos como::: ..hh acá no sé, será la edad, no sé, pero uh::: ellos se juran tremendos partidos, entonces, eh::: se ven seguros y::: las cautivan con bastante facilidad a las chicas ..hh eh::: °y eso nos preocupa°, nos preocupa como los colegas, de hecho ahora lo estábamos comentando, el tema de como esos entre comillas pololeos, porque ni siquiera lo llaman pololear, >para ellos hablar de palabras mayores es el pololeo<, y cambian de:: pareja super fá::cil, se dejan de querer de:: un par de semanas ..hh y están::: los niveles que ellos te dicen que hemos optado eso está muy ahí, en los pasillos en los recreos se nota, uno pasa y ellos están ahí- con sus temas, y uno tiene que ser muy::: cauteloso porque, por ejemplo con una alumna en particular, venezolana, muy desarrollada para sus 12 años, ..hh la mamá está muy preocupada eh::: y ha causado ↑estragos acá poh, ha causado estragos, lo niños la siguen, ella se deja querer eh::, y el tema es que::: claro, los trayectos, trayectos del colegio a la casa, sus padres trabajan, entonces hay que tener una muy buena comunicación entre profesor y apoderado en ese sentido, >si el apoderado está realmente preocupado<, porque hay otros que no:: no lo advierten yo creo, no lo esperan para la edad, pero se ve, se ve harto”.*

En cuanto a distinciones de sexo, género y de origen nacional o migrante; el relato de los participantes de Quebec-Canadá no evidencia diferencias:

*MP7*

*I: "Pensez-vous que pour une fille c'est enco ::re plus difficile de s'intégrer dans la société?"*

*Ou croyez-vous qu'il n'y a pa::s de différence de difficulté pour >l'intégration d'une fille et un garçon<?*

*E1: mmh, ic::i moi je trouve qu'il n'y a pas des problèmes avec cela*

*E3: On voit que c'est un groupe de 5 garçons qui se connaissent peut-être depuis le secondaire 1 et qui se mixent à chaque année mais sont encore ensembles, il y a encore du contact*

*E1: Du coup ici il n'y a pas de °pour moi c'est mon pays°, ici il n'y a aucun problème à cela*

*E2: On a le droit à avoir des amis, soit une fille, soit un garçon, c'est mixte.*

*I: Est-ce que les professeurs motivent de la même façon les filles et les garçons?*

*E2: ::: ↑Oui".*

*[I: "¿Creen que para una chica es aú::n más difícil integrarse en la sociedad? ¿O creen que no:: hay diferencias de dificultad para la >integración de una chica y de un chico<?*

*E1: mmh, aquí me parece que no hay problemas con eso*

*E3: Se ve que es un grupo de cinco chicos que quizás se conocen desde la secundaria 1 y que se mezclan en cada año pero todavía están juntos, todavía hay contacto*

*E1: Aquí no hay °para mí es mi país°, aquí no hay ningún problema con eso*

*E2: Se puede tener amigos, ya sea una chica o un chico, es mixto*

*I: ¿Los profesores motivan de la misma manera a las chicas y a los chicos?*

*E2: ::: ↑Sí"].*

### **5.2.3 Categoría iniciativas para acoger al estudiantado migrante.**

**a) Iniciativas desde el estudiantado.** En el relato de los estudiantes chilenos se reconoce que, algunas de las iniciativas para acoger a sus pares migrantes son el diálogo y el juego. Además, señalan que ciertas características propias del grupo humano que

conforma cada curso, como lo son la unidad y la amistad, contribuyen a acoger a sus compañeros migrantes:

MP2

I: "¿Oigan y por ejemplo aquí cuando llega un compañero nuevo cómo lo hacen para integrarlo?"

E1: No sé, o sea, hablamos con él, y jugamos, y::: se integra, porque, yo cuando llegué, no sabía cómo era e::l el curso, pero y llegué y al tiro me acogieron, el curso::: sexto [B]

E3: [Ya] en un me- en dos meses ya tuve a(.) todo un curso amigo

E1: Es súper súper acogedor

E3: Yo llegué en cuarto

E2: >Yo cuando llegué no pensé que iba a tener tantos amigos< y::: todo el curso fue mi amigo al [final]

I: [¿Y qué] creen que sea lo:: por qué pasa eso?

E2: Es que son muy unidos en:: toda situación

E3: Yo fui el primer extranjero en mi curso

JO: ¿Sí?

E2: Sí:::, a mí hace un [mes-]

E3: [Después:::] otro compañero peruano y otro venezolano y venezolano y ahora hay un colombiano".



En esta misma línea, otra iniciativa de acogida desde los estudiantes chilenos hacia sus pares migrantes es la aceptación de la diversidad cultural, como lo es el uso del pelo largo en hombres otavaleños-ecuatorianos:

MP1

I: "¿Por qué tiene eso ahí el Joel?"

E1: Es que tiene el pelo largo

I: Ah:::

((risas))

I: ¿Y por qué lo ocupa largo?

E1: No sé::: es que-

E3: Es su tradición ecuatoriana

I: Ah ¿sí?, ¿eso te contó él?

E2: El siempre dice eso, que::: la, que el siempre lo ha tenido largo

I: ¿Y qué les [parece?]

E3: [Y toda ]su familia igual

E1: De primero era raro , pero ya:: nos acostumbramos y ya:: es como:: normal(h)

I: Ah::, ¿sus profesores no le dicen na::da?

E2: No::, nunca. Cuando, a veces, en la foto ..hh eh:: le decían que tenían que venir los hombres con pelo corto, y todos decían 'Pero el Joel, ¿cómo el Joel?' y:: la profesora lo dejaba porque sabía que:: era parte del::

I: Ya:: (2,0) ¿y qué les parece eso?

E2: <No::>?, bien (2,0)

I: ¿Es el único en el colegio? (.) así que tenga su pelo largo?

E1: °Mm, sí yo nunca!, no, sí igual

E2: Es el único

I: Pero hay más chicos de::=

E1:= Ecuador? (2,0)

I: Sí=

E1: Sí, hay más chicas".

También hay evidencia de iniciativas de acogida promovidas por estudiantes migrantes y dirigidas hacia ellos mismos. Una de estas iniciativas consiste en brindarse apoyo mutuo en su proceso de aprendizaje:

EF3: "Desde el año pasado:: existe un grupo que lo formaron los propios estudiantes venezolanos eh:: de 'After school', entonces ellos eh eh:: se reúnen todos los miércoles con los más chiquititos, para ense::ñarles, para:: eh eh:: ¿no cierto?, eh: reforzarlos en las materias, y no solamente con con sus compatriotas, sino con otros chicos migrantes que:: quieran eh: no cierto, aprender eh: con ellos, entre pares, ¿ya?. Eh:: y ha sido: exitoso eh: los niños: eh se sienten acogidos también por sus pares, ¿ya?".

Otra iniciativa de acogida que emerge de manera espontánea entre estudiantes migrantes, consiste en proporcionar información básica a los recién llegados al Liceo:

EF4: "El año pasado cuando >llegaron los inmigrantes<, bueno, sobre todo venezolanos, la acogida era:: eh:: (2,8) yo diría que, un poco más empática entre el chileno, los estudiantes chilenos hacia los extranjeros que venían llegando. Pero a medida que iba pasando el tiempo, lo que:: yo percibo que como ya hay tanto

extranjero, los niños extranjeros antiguos, se están como haciendo cargo de estos nuevos que van llegando y ellos van, les van informando::: eh donde pueden recurrir, qué es lo que pueden hacer, entonces en ese sentido como que ellos están siendo, los antiguos ↑ los monitores de los que están llegando (3,0)”.

En el relato de los estudiantes de Quebec-Canadá, también emergen elementos propios de cómo se acogen entre estudiantes. Entre estos, destacan el vínculo humano que crean por sobre las diferencias físicas como, por ejemplo, el color de piel:

MP8

E3: “Moi..hh j’ai choisi cette page-là parce que la plupart des gens je les connais (.) Puis ...hh... il y a avait quand même des liens forts entre les personnes qui sont différentes <même si elles n’ont pas la même couleur de peau> elles ont quand même créé un lien fort (0,4) Elles se sont toutes fait accueillir comme s’il n’y avait aucune différence”.

[E3: “Yo..hh elegí esta página porque está la mayoría de la gente que conozco (.) Entonces ...hh...hay fuertes lazos entre las personas que son diferentes <aunque no tengan el mismo color de piel> hemos creado un fuerte vínculo (0,4) Todos fueron recibidos como si no hubiera diferencia”].

Otra iniciativa de acogida se relaciona con la aceptación de la diversidad lingüística, específicamente de los distintos acentos de pronunciación del francés, dependiendo del país de origen. En este relato, el estudiante expresa que, a pesar de hablar francés con un acento distinto al de Quebec-Canadá, sus compañeros, a quienes llama “los Vaniers”, siempre fueron cercanos a ella:

MP8

E4: “Genre je comprenais un peu..hh mais pas tout..hh à cause de l’accent aussi. Puis dans ma tête je pensais que <parce que je suis noire les gens n’allaient pas être trop proche> mais ↑les Vaniers étaient très proche de moi et je me suis intégrée vite, j’ai vite appris le français. J’ai adoré l’a ::mbiance. Ma mère a voulu que je change d’école car je devais faire une heure de route, j’ai dit que je préférais rester à Vanier”.

[E4: “Entendía un poco..hh pero no todo..hh a causa del acento. Entonces, en mi mente pensé que <porque era negra la gente no iba a estar demasiado cerca de

*mí> pero ↑ los Vaniers estaban muy cerca de mí y me integré rápidamente, aprendí rápidamente francés. Me encantó el ambiente. Mi madre quería que cambiara de escuela porque tenía que conducir una hora, dije que prefería quedarme en Vanier”].*

**b) Iniciativas desde los docentes.** En el relato de los funcionarios del Liceo Juan Gregorio Las Heras es posible identificar que, parte de las iniciativas de acogida que realizan para los estudiantes de origen migrante, surgen de forma intuitiva, es decir, nacen desde su propia voluntad por querer incluirlos y no provienen necesariamente de los lineamientos del establecimiento educativo:

*EF1: “= Pero, pero están escritas, o sea se hacen por- en forma intuitiva, el profesor que acoge, que presenta, que le hace hablar de su país, de su zona, eh:: cuales son sus costumbres, cuáles son sus tradiciones, y que luego lo integre a trabajar en equipo”.*

La ausencia de lineamientos o protocolos emanados desde el establecimiento educativo para orientar las iniciativas de acogida, es relevada como la causa que provoca que los docentes actúen de manera intuitiva en este aspecto:

*EF1: “Estamos realizando bastantes actividades para integrarlos, entonces, lo que sí estamos ahora empezando a realizar ..hh, es un protocolo para atender a los inmigrantes, es decir, desde que llegan a la puerta del colegio, cuando llega el apoderado a solicitar matrícula, a como los atendemos nosotros y como los integramos a las diferentes actividades, ahora lo hacemos en forma instintiva, o intuitiva, pero no tenemos un protocolo por escrito no, y eso es lo que estoy ahora, organicé ..hh al:: equipo psico-social, para que empezáramos a (.) a:: a trabajar en este protocolo=”.*

Los docentes señalan en su narrativa que, por iniciativa propia, utilizan espacios de comunicación formales del establecimiento escolar, como lo es la entrevista a apoderados, para brindarles a los apoderados de estudiantes migrantes mayor información del Liceo y de todo lo que dispone para que puedan incorporarse a la comunidad educativa:

*EF5: “Bueno, nosotros les informamos a ellos como es el colegio, de::: en general, a mí en lo personal cuando me ha tocado entrevistar digamos, a la gente que viene de fuera y ellos ya vienen informados un poco del colegio y de un poco lo que es Chile, digamos, eh::: pero aquí se les informa con más detalle como es este*

colegio:::, las características que tiene, >se le habla del reglamento de convivencia escolar<, se les invita a ser responsables también de la convivencia escolar, ..hh se les::: eh:: hace hincapié en que los alumnos, y eso es verdad, los alumnos son muy acogedores de los compañeros, ¿no?, para ellos que llegue un compañero de otro país no es alguien extraño que anden detrás de él como curiosiando, no, es uno más y lo y lo acogen como uno más, por lo tanto, si se les informa a ellos las características, el nivel de exigencia del colegio, se les solicita la presencia de ellos en la reunión de apoderados, en las entrevistas, se les habla del equipo psico-social, psicólogos, asistente social, se les informa del personal que apoya el proceso de aprendizaje, como informáticos, psicólogo, asistentes sociales, se les habla de las distintas- tipos de alimentación que existen el colegio por si ellos tienen acceso. Sí, han llegado aquí venezolanos muy deficitarios, con una situación muy precaria, y se le han hecho contacto con redes de apoyo, con Cesfam, por ejemplo, si vienen enfermos inmediatamente se activa la la trabajadora social ..hh eh::: y se se activan eh: recursos de salud y y todo lo que ellos necesiten, digamos para que ellos vayan sintiéndose, digamos, más cómodos y más acogidos, el colegio no solo les ofrece la educación, escolarizar a sus hijos, sino que todo el apoyo que tiene:: con los recursos que cuenta el colegio, psicólogo, trabajadores sociales, etc.”.

El relato da cuenta también de iniciativas curriculares gestionadas por los mismos profesores y que las han transformado en instancias de diálogo y vinculación emocional para con el estudiantado migrante, con el propósito de hacerlos sentir más acogidos:

EF5: “Hay un taller que tiene un profesor que se llama ‘taller de emprendimiento’, entonces ((tos)) acogieron a todos los venezolanos que había ..hh y se hizo todo un trabajo del lenguaje del modismo lingüístico que existe, ¿no?, porque a veces hay palabras chilenas que no se entienden afuera, y palabras venezolanas que no se entendían acá, >entonces este profesor con los alumnos chilenos y los venezolanos< ..hh hicieron todo un:: una depuración del lenguaje, que significa tal palabra, en Venezuela significa tal cosa::: que a lo mejor puede ser una grosería allá, o una grosería acá y allá no lo es, que se yo, entonces, después de eso (1,5) se hizo una muestra (.) psico-lingüística y emocional diría yo, en el CRA, se invitó, fue rotando toda la mañana, se invitó a cursos, y ellos fueron presentando, junto con compañeros chilenos, fueron presentando ((tos)) su situación eh aquí en el colegio y en Chile ..hh fue bien emotivo, también fue bien agradable porque (.) desde el

*llanto pasamos a la risa, porque ellos contaron sus emociones que las embargaba haber dejado a su país, sus amigos, con todas las expectativas que llegaron a este país, con los miedos, las inseguridades, fue súper emotivo eso, pero a la vez también fue co- fue simpático porque después ellos fueron contando las palabras que se cruzaban con las palabras nuestras ..hh que a veces no entendían lo que decían lo que decían los compañeros de ellos, porque en en en Venezuela tiene otro significado ..hh entonces fue un::: u:n momento muy interesante del aprendizaje global diría yo, tanto para:: los alumnos venezolanos como para nosotros los chilenos habíamos profesos::res, alumnos que se yo, fue muy muy enriquecedor, muy interesante, y fue integrador además porque se trató de que ellos se sintieran incluidos:: en esta comunidad educativa”.*

Sin embargo, los educadores declaran que, si bien tienen la voluntad de gestionar iniciativas de acogida desde su propio quehacer docente, carecen del apoyo de especialistas, así como también de condiciones estructurales, tales como de tiempo y espacio:

*EF9: “No sé, pienso yo que el departamento psicología debiera ser mayor::: (.), o sea debiera haber más ayuda que::: que hubiera alguien que hiciera::: terapia, un terapeuta::: ocupacional se me ocurre que podría aportar ayuda acá, y también que::: que tuviéramos nosotros::: como te dij- algún perfeccionamiento, alguna ayuda de ese::: de ese estilo (.) Porque no la tenemos. Solamente nosotros no (.), lo que (x) en lo que podemos aportar no más lo que vemos, pero muy poco el aporte que podemos hacer si no tenemos tiempo ni espacio (.) no hay tiempo ni espacio (0,2) entonces se hace lo que se puede, en otras palabras”.*

En el caso de los profesores de Quebec-Canadá, en su narrativa declaran la existencia de iniciativas de acogida desde su quehacer docente relacionadas con asumir un rol paternal o maternal para con los estudiantes migrantes. Este se expresa a través de una motivación constante hacia el estudiante, para que finalice sus estudios. Además, en términos generales señalan que el comienzo de las iniciativas de acogidas proviene desde la Comisión Escolar:

*EF12: “Tandis qu’au secondaire, même si le jeune a dépassé l’âge de fréquentation, on est encore derrière lui, en fait encore ‘les papas, les mamans’, on leur dit ‘t’es capable, il ne faut pas que tu lâches, je suis avec vous, on va te donner des outils’*

I: 'Je suis avec vous'

EF12: C'est ça... 'Je suis avec toi pour t'aider à devenir autonome et que tu arrêtes d'avoir besoin de papa et maman derrière toi'. C'est un peu la façon de les intégrer, ça parte de la Commission Scolaire, d'un test linguistique, l'école secondaire qui l'accueille. Des fois ça va super bien, j'ai une élève cette année... merveilleuse élève... quel enfant... elle est arrivée l'année passée de la Tunisie, Algérie... bon par-là, par ces côtés-là".

[EF12: "Mientras que en la secundaria, aunque el joven ha superado la edad máxima permitida, todavía estamos detrás de él, de hecho todavía hacemos de 'papás y mamás', les decimos 'eres capaz, no debes dejar de estudiar, yo estoy contigo, te vamos a dar herramientas'

I: 'Estoy contigo'

EF12: Eso es... 'Estoy contigo para ayudarte a ser autónomo y que dejes de necesitar a mamá y papá detrás de ti'. Es un poco la forma de integrarlos, inicia desde la Comisión Escolar, con una prueba lingüística en la escuela secundaria que lo acoge. A veces todo va muy bien, tengo una estudiante este año... maravillosa estudiante... qué niña... llegó el año pasado de Túnez o Argelia... desde esos lados"].

**c) Iniciativas desde el establecimiento educativo y niveles superiores del sistema educativo.** En cuanto a las iniciativas de acogida promovidas tanto desde los establecimientos educativos como desde los niveles superiores del sistema educativo, correspondiendo para el caso de Chile al MINEDUC; los entrevistados señalan que se han realizado en el Liceo actividades para integrar a estudiantes migrantes, como por ejemplo, la semana de la interculturalidad:

EF6: "Bueno nosotros como colegio, en:: el cronograma tenemos una semana de la:: interculturalidad, entonces igual >el año pasado lo pasamos súper bien<, porque no sé poh, animaron chiquillos extranjeros, tuvimos stands de comidas típicas, eh conocimos un poco hicimos algunos stand informati:::vos, entonces todos estaban involucrados siendo extranjeros o no extranjeros, sino que todos participaron:: y se involucraron fue una experiencia bien bonita, también invitamos gente de afuera del colegio:::, a::: a mostrar un poco su cultura y::: y fue una experiencia bien bonita que esperamos repetir acá, porque de repente uno ..hh tu puedes hacer la actividad, bueno, yo hago historia y trato siempre de ir integrando estos elementos, pero de repente cuando ya es má:::s una actividad de colegio eh::: tiene otro clima, mucho

*más significativa, también participan los apoderados, vienen para acá ..hh °no sé poh°, comemos cosas ricas”.*

Esta iniciativa de acogida en específico, se está proponiendo para que sea incorporada en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME):

*EF11: “Y la idea del intercambio cultural también se va a repetir. De hecho, en el proyecto educativo y en el (.) en el PME, se ha tratado de incluir estas actividades, porque eso es digamos la:: del esqueleto del, del principio que se trabajan acá en el establecimiento. Se ha ido acomodando eso a al PME y al proyecto educativo”.*

Y también dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI); de manera tal que la interculturalidad forme parte de los principios del establecimiento educativo:

*EF8: “Exa::cto o sea sí de hecho dentro de las mejoras del PEI está el tema de la interculturalidad pu’, está como un tema::, y siempre que tenemos que hacer alguna crítica o alguna mejora, va siempre ese tema de la mano*

*I: O sea, está viendo como:: se está viendo integrado al proyecto educativo más que de repente actividades=*

*EF8:= Puntuales, no:: de hecho se estaba proponiendo dejar ese día de la interculturalidad como una celebración del colegio”.*

No obstante, los entrevistados revelan la necesidad de iniciativas de acogida para los estudiantes migrantes desde los niveles superiores, es decir, desde el MINEDUC. Un ejemplo, es el acceso a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), evidenciándose en el relato que para los estudiantes migrantes recién llegados no hay una alternativa estatal que les permita rendir esta prueba sin pagarla:

*I: “¿No sé si ya han tenido eh generaciones de migrantes que hayan rendido la PSU?, ¿Que hayan llegado a cuarto medio?*

*EF4: Este va a ser el primer año*

*I: El primer año*

*EF4: Sí, este va a ser el primer año, así que:: (1,5) ahí estamos expectantes(h), porque el año pasado, los primeros que llegaron (-), que también, ellos decían no yo estaba por ejemplo en el segundo grado allá, pero el segundo grado allá correspondía, por ejemplo, a octavo, entonces como acá no había mayor información, ese de segundo grado se quedaba en segundo medio==*

*I= Ah::, era un salto grande puh'=*

*EF4= El año pasado, por ejemplo, postulé a varios a becas, que estaba con ficha social, pero:: ninguna se la otorgaron, yo me imagino porque a lo mejor estaban recién llegados , >que son extranjeros, y que todavía, en general<, no hay como una política::, eh:: que diga:: eh eh esta va a ser la forma de trabajar o de otorgar ciertos beneficios al extranjero, no hay nada, entonces:: 'Ah' yo dije, porque son, >los venezolanos excelentes estudiantes<, de 6,5 hacia arriba, entonces:: eso también ha ayudado al colegio como a subir el nivel, pero:: no, ningún extranjero se le ha dado un:: °una beca°, >de estos venezolanos nuevos que han llegado<. Sí, tengo un:: peruano::, que ganó este año beca, pero:: ellos ya llevan como 15 años en el país, entonces ya son:: establecidos”.*

En el caso de Quebec-Canadá, también hay iniciativas de acogida promovidas tanto desde los establecimientos educativos como desde la Comisión Escolar, la que corresponde al nivel superior del sistema educativo quebequense.

En cuanto a las iniciativas llevadas a cabo desde el centro educativo, los entrevistados señalan la realización de una semana de la interculturalidad:

*MP7*

*I: “Quelles autres activités sont organisées par l'école afin de promouvoir la multiculturalité ? Est-ce que celle-ci est la seule?*

*E3: Il y a plusieurs je pense...*

*E2: Qui fait quoi?*

*I: Promouvoir la multiculturalité*

*E2: On a juste la semaine multiculturelle*

*I: Oui? Dans quel mois ça se fait? C'est en septembre? Octobre?*

*E2: Ce n'était pas en mai?*

*E3: Je ne sais pas ::s.*

*E1: C'est en fin d'année ::.*

*E2: Bah, ça c'était l'année passée. Je ne sais pas*

*E1: Ça n'a pas encore passé cette année*

*I: Et qu'est ce qui est fait dans cette semaine? Est-ce que ce sont seulement des activités?*

*E1: Oui*

*E2: ..hh l'année passée ils l'ont fait... hh... tout le monde devait apporter quelque chose de leur pays*

*E3: Ou bien de vous habiller avec des vêtements de votre culture*

*I: Ah d'accord*

*E3: Et on fait plein d'activités*

*E2: De la musique, une parade”.*

*[I: “¿Qué otras actividades organiza la escuela para promover la multiculturalidad?*

*¿Es esta la única?*

*E3: Hay varias, creo...*

*E2: ¿Actividades de qué?*

*I: Para promover la multiculturalidad*

*E2: Solo tenemos la semana multicultural*

*I: ¿Sí? ¿En qué mes? ¿En septiembre? ¿Octubre?*

*E2: ¿No fue en mayo::o?*

*E3: No lo sé*

*E1: Es a fin de año::.*

*E2: Bueno, eso fue el año pasado. No lo sé*

*E1: Todavía no ha sido en este año*

*I: ¿Y qué se hace en esta semana? ¿Son sólo actividades?*

*E1: Sí*

*E2: ..hh el año pasado hicieron... hh... todo el mundo tenía que traer algo de su país.*

*E2: O bien vestirse con ropa de su cultura*

*I: Ah, está bien*

*E3: Y hacemos muchas actividades*

*E2: Se toca música, un desfile”].*

En cuanto a las iniciativas de acogida llevadas a cabo por la Comisión Escolar, en el relato de los entrevistados se evidencia que existe una integración entre las acciones impulsadas por este organismo y las del Ministerio de Migración. En primer lugar, la acogida se inicia por medio del Centro de Integración para las personas migrantes, institución perteneciente al Ministerio de Migración que los recibe y los conecta con la Comisión Escolar para matricular a los estudiantes. En segundo lugar, la Comisión Escolar realiza entrevistas para evaluar el nivel lingüístico y brindar servicios de apoyo:

EF12: “Je sais que lorsque les élèves arrivent d’un pays étranger, le centre d’intégration pour les immigrants, c’est un centre communautaire, qui les reçoit, les accueille pendant un certain temps pour leur permettre de s’installer, de trouver le chemin, du logement, tout ce qui est nécessaire puisqu’il y a plusieurs familles qui arrivent et qui ont à peine une valise avec eux puisqu’ils ont dû laisser tout dans leur pays d’origine. Donc ça commence vraiment avec l’arrivée, avec le service de migration du Canada, qui envoie les immigrants selon leurs préférences. Est-ce que je vais dans cette province anglophone? Québécoise? Est-ce que je me dirige premièrement vers Montréal ou je me dirige vers Québec. Là souvent ça va avec la parenté. Lorsque vous arrivez à Québec, je sais que c’est l’organisme communautaire qui les reçoit, qui s’occupe de leur intégration et après ça, va aider les parents à faire les inscriptions des enfants auprès de la Commission Scolaire puisqu’avant d’être attribués à une école, les enfants doivent passer par des conseillers pédagogiques en soutien linguistique. Eux ils vont faire une entrevue initiative où ils vont parler avec les parents, connaître les habitudes de l’enfant, ça permet de faire un premier diagnostic au niveau de connaissances langagières”.

[EF2: “Sé que cuando los estudiantes llegan de un país extranjero, el centro de integración para migrantes les recibe, es un centro comunitario, que los acoge durante un tiempo para permitirles instalarse, encontrar el camino, una vivienda, y todo lo que es necesario ya que hay varias familias que llegan y que apenas tienen una maleta con ellos ya que han tenido que dejar todo en su país de origen. Así que empieza realmente con la llegada, con el servicio de migración de Canadá, que envía a los migrantes según sus preferencias. ¿Voy a esta provincia anglófona? ¿Quebequense? ¿Me dirijo primero a Montreal o me dirijo a Quebec? A menudo van con la familia. Cuando llegan a Quebec, sé que es la organización comunitaria la que los recibe, que se ocupa de su integración y después de eso, va a ayudar a los padres a hacer la inscripción de los niños en la Comisión Escolar ya que antes de ser asignado a una escuela, los niños deben pasar por asesores pedagógicos de apoyo lingüístico. Ellos van a hacer una entrevista inicial donde van a hablar con los padres, conocer los hábitos del niño, esto permite hacer un primer diagnóstico a nivel de conocimientos del lenguaje”].

De acuerdo con el relato de los entrevistados, el apoyo al aprendizaje es un aspecto central en las iniciativas de acogida que la Comisión Escolar implementa en cada centro

educativo. En este sentido, se evidencia una integración entre los lineamientos de la macro y micro estructura educativa de Quebec-Canadá, puesto que, una vez realizada la entrevista para conocer el nivel lingüístico de cada estudiante, este contará con el apoyo de un especialista del establecimiento educativo, como, por ejemplo, de la ortopedagoga:

*EF12: “Nous ces professionnels on les appelle des orthopédagogues, à l'école Vanier il y a une orthopédagogue puisqu'il n'y a pas beaucoup de clientèle. Il y a certains cours où l'orthopédagogue est en classe et peut aider les élèves en difficulté, mais majoritairement elle prend l'élève dans un cours non obligatoire (...) l'orthopédagogue va travailler avec eux les matières comme le français, les mathématiques, et l'anglais. Donc l'orthopédagogue va se concentrer en aider l'élève à acquérir des connaissances et à comprendre ce que l'enseignant lui explique et lui donne comme matière dans ces trois domaines.*

*[EF12: “Nosotros a estos profesionales los llamamos ortopedagogos, en la escuela Vanier hay una ortopedagoga ya que no hay mucha demanda. Hay algunos cursos en los que la ortopedagoga está en clase y puede ayudar a los estudiantes con dificultades, pero en la mayoría de las veces toma al estudiante en un curso no obligatorio (...) y trabaja con ellos en materias como el francés, la matemática y el inglés. Así, la ortopedagoga se concentrará en ayudar al estudiante a adquirir conocimientos y a comprender lo que el profesor le explica y le da como materia en estas tres áreas”].*

Los entrevistados indican que, dependiendo del grado de dominio de la lengua francesa que tenga el estudiante, las líneas de acción contenidas en la política de la Comisión Escolar y articuladas con el centro educativo, disponen que ingrese a una clase de acogida de nivel 1 o de nivel 2:

*EF12: “Maitrise de la langue à savoir est-ce que ... Ça se peut où il y a déjà des élèves qui ne passent pas directement par le parcours de Vanier qui vont aller dans certaines écoles secondaires comme Neuchâtel, La Camaradien, La Cité où, oui, c'est un soutien linguistique mais qui est un peu moins encadrant, à ce que je constate. Vanier est reconnu au niveau de la Commission Scolaire comme l'école secondaire accueillant le plus d'élèves allophones immigrants, on a vraiment un service très très très encadrant pour l'accueil des immigrants, pour leur intégration et leur apprentissage linguistique. Puis on travaille beaucoup avec l'école La Cité aussi, qui est l'autre école secondaire. Donc, je sais qu'ils entrent dans la*

*Commission Scolaire, rencontrent un conseiller d'orientation, font un test diagnostique pour connaitre leurs apprentissages. Après ça, le conseiller d'orientation analyse le dossier de l'enfant, l'âge, est-ce qu'il va au niveau secondaire ou au niveau primaire (...) C'est l'école qui est responsable de faire un deuxième interview, c'est Mme Jeannie Rochefort, elle a fait ses études en soutien linguistique, elle les rencontre de façon individuelle, elle les évalue encore en français oral pour vraiment savoir s'il s'agit d'un élève qu'on considère en accueil 1 : il n'a aucune connaissance, il faut vraiment commencer lui apprendre les lettres de l'alphabet, souvent les élèves d'accueil 1 n'ont jamais tenu un crayon, donc c'est l'apprentissage de ce qui se fait au primaire”.*

*[EF12: “Dominio de la lengua a saber... Puede ser que ya haya estudiantes que no pasan directamente por el recorrido de Vanier y que van a ir a algunas escuelas secundarias como Neuchâtel, La Camaradien, La Cité donde, sí, hay un apoyo lingüístico pero que es un poco menos encuadrante, por lo que veo. Vanier es reconocido a nivel de la Comisión Escolar como la escuela secundaria que acoge al mayor número de estudiantes alófonos migrantes, se tiene realmente un servicio muy muy muy muy muy bien enmarcado para la acogida de los migrantes, para su integración y su aprendizaje lingüístico. Luego trabajamos mucho con la escuela La Cité, que es la otra escuela secundaria. Así que, sé que los estudiantes entran en la Comisión Escolar, se reúnen con un orientador y hacen una prueba de diagnóstico para conocer sus aprendizajes. Después de eso, el orientador analiza el expediente del niño, la edad, y si va al nivel secundario o al nivel primario (...) Es la escuela la responsable de hacer una segunda entrevista, aquí es la señora Jeannie Rochefort, ella hizo sus estudios en apoyo lingüístico, ella los entrevista de manera individual, los evalúa en francés oral para saber realmente si se trata de un estudiante que se considera en clase de acogida 1, es decir, no tiene ningún conocimiento, es realmente necesario comenzar a enseñarle las letras del alfabeto. A menudo los estudiantes de acogida 1 nunca han sostenido un lápiz, así que en este nivel se aprende lo que se hace en la escuela primaria”].*

En el relato explican que, por un lado, la clase de acogida nivel 1 parte desde lo más básico, como lo es el aprendizaje del alfabeto, saber tomar un lápiz para escribir, aprender a leer y a escribir en francés. Por el otro lado, la clase de acogida nivel 2 desafía a los

estudiantes a mejorar su comprensión lectora y a desarrollar una apropiación más profunda del idioma francés:

*EF12: “C’est comme entrer en maternelle première année, c’est apprendre à tenir un crayon, apprendre à tenir des ciseaux. On a des cas cette année, ils sont arrivés de je ne sais plus quel pays d’Afrique, ils sont arrivés d’Afrique et la seule chose qu’on va leur apprendre cette année c’est tenir un crayon et essayer d’écrire leurs noms, ils ne savent pas tenir un crayon, c’est vraiment les bases qui sont acquises. Puis, après ça... hh... ils peuvent rester plusieurs années dans les classes d’accueil. Ici à Vanier on a 2 niveaux de classes d’accueil, à La Cité je crois aussi qu’ils ont 2 paliers, mais quand tu réussis à passer au travail du palier 1, là tu ne passes pas directement aux classes régulières, tu as encore deux autres niveaux à faire donc en t’envoie en accueil 2, et là ils vont travailler d’avantage la structure, essayer d’écrire des textes qui soient cohérents, qui se tiennent, lire des petits textes, commencer à apprendre à répondre à des questions, beaucoup des questions de compréhension : donc je lis mon texte, je cherche la réponse et je la trouve dans le texte, quelques petites questions d’interprétation: donc j’ai lu mon texte, j’ai compris les informations, je suis capable de répondre avec mes mots, selon moi, et continuer à travailler beaucoup l’appropriation du vocabulaire français”.*

*[EF12: “Es como entrar en el primer año de preescolar, es aprender a sostener un lápiz, aprender a sujetar tijeras. Tenemos casos este año, llegaron de no sé bien cuál país de África, llegaron de África, y lo único que les enseñaremos este año es sostener un lápiz e intentar escribir sus nombres, no pueden sostener un lápiz, es realmente lo básico lo que se adquiere. Entonces, después de eso... hh... pueden quedarse varios años en las clases de acogida. Aquí en Vanier tenemos dos niveles de clases de acogida, en la escuela La Cité creo también que tienen dos niveles, cuando consigues pasar el nivel 1 de la clase de acogida, no pasas directamente a las clases regulares, tienes otros dos niveles que hacer, te envían a clases de acogida 2, y allí trabajan más la estructura, tratar de escribir textos que sean coherentes, leer pequeños textos, comenzar a aprender a responder a preguntas, muchas preguntas de comprensión: así que leo mi texto, busco la respuesta y la encuentro en el texto, algunas pequeñas preguntas de interpretación: he leído el texto, he entendido la información, soy capaz de responder con mis palabras, dar mi opinión. Aquí se sigue trabajando mucho la apropiación del vocabulario francés”].*

Los participantes indican que, una vez alcanzados los resultados de aprendizaje esperados para la clase de acogida 2, se inicia el tránsito hacia las clases regulares, por medio de una modalidad de clases semiabiertas. Esto quiere decir que, el estudiante ingresa a la misma sala de clases que todos sus demás compañeros para participar solamente de algunas asignaturas, hasta que logre un dominio del francés que le permita participar de todas las clases sin dificultades idiomáticas y sin la necesidad de apoyo lingüístico por parte de un especialista:

*EF12: “Du Nord de l’Afrique, oui. Dans son pays elle était dans une école privée. Ça l’a aidé, ça fait quand même une grande aide. Quand elle est arrivée ici l’année passée, elle a été intégrée en classe d’accueil 2, donc elle a sauté déjà le pas 1, mais l’Algérie et la Tunisie donnent des cours de français, donc ça donne une base, elle est arrivée en accueil 2, après la deuxième étape, ils l’ont intégré en classes semi-ouvertes et donc dès... en cours d’année, elle avait tellement des belles capacités, des belles connaissances qu’ils ne l’ont pas gardé en accueil, ils l’ont déjà fait passer au deuxième niveau, en semi-ouvert secondaire 1. Cela veut dire, semi-ouvert, que l’enfant a encore des services de soutien linguistique avec des professeurs en francisation, mais il peut être intégré dans certains cours”.*

*[EF12: “Del norte de África, sí. En su país, ella estaba en una escuela privada. Eso le ayudó, eso es una gran ayuda. Cuando llegó aquí el año pasado, se integró en la clase de acogida 2, así que ya ha saltado el paso 1, porque en Argelia y Túnez están dando clases de francés, así que esto le da una base, ella llegó a clases de acogida 2, después de la segunda etapa, la metieron en clases semiabiertas, así que... A lo largo del año, ella ya había desarrollado hermosas capacidades, tan buenos conocimientos que no la mantuvieron en la clase de acogida, sino que la hicieron pasar al segundo nivel, es decir, a Secundaria 1 pero semiabierta. Esto significa semi-abierta, que el estudiante todavía tiene servicios de apoyo lingüístico con profesores en francización, pero se puede integrar en algunos cursos regulares”].*

En el relato de los estudiantes, también se detecta que conocen las iniciativas de acogida descritas anteriormente, es decir, las clases de acogida. Este reconocimiento, da cuenta de que efectivamente esta es una acción que se implementa en el establecimiento escolar y que le permite a los estudiantes de origen migrante integrarse en el sistema educativo quebequés, tal como lo señalan:

MP7

E3: "Il y a des élèves qui viennent d'arriver et genre écrire et puis parler c'est difficile

I: Oui

E3: Donc il y a des cours où on ne peut pas s'intégrer, et des cours où genre tu peux travailler plus le français, mettons l'histoire-géo, français régulier, éthique, on ne peut pas faire ces cours là parce que, genre, ça parle plus de français et puis il faut qu'on s'habitue au français. C'est pour ça qu'on fait la francisation : quand eux ils sont... mettons... en histoire-géo, nous on a francisation, quand on est adaptés et qu'on voit que notre niveau est développé on nous envoie dans d'autres cours soit éthique ou bien histoire, ou français

I: Et le cours de francisation ça dure combien?

E2: Ça n'a pas de durée, ça dépend de l'élève

E1: Il faut que tu fasses des efforts, que tu t'améliores...

E2: Tes améliorations c'est bien, le français tu parles et tu écris. Avec ça déjà tu vas être intégré

I: Ça marche bien les cours de francisation, est-ce que ces cours sont vraiment une aide?

E2: Oui, ça aide parce qu'on travaille plus les prononciations des mots et l'écriture

E1: Ah... donc... il y a une différence entre les cours de francisation et les cours d'accueil?

E3: Oui. Les accueils sont pour les élèves qui viennent vraiment d'arriver. Ils ont plus des difficultés à écrire et lire plutôt...

I: Une fois que vous finissez les cours de francisation et les cours d'accueil que se passe-t-il ?

E3: Il y a la transition aux cours normaux.

I: Cours normaux

E3: Réguliers

[E3: "Hay estudiantes que acaban de llegar y como escribir y luego hablar es difícil

I: Sí

E3: Hay cursos donde no se puede integrar y cursos donde pueden trabajar más el francés. Por ejemplo, historia y geografía, francés regular, ética, no pueden hacer estos cursos porque como hablan mucho en francés, primero tienes que acostumbrarte al francés

*Por eso hacemos la francización: cuando ellos son... están por ejemplo en... en historia y geografía, nosotros estamos en francización, cuando nos adaptamos y vemos que nuestro nivel está desarrollado nos envían a los cursos, ya sea ética o historia, o francés.*

*I: ¿Cuánto duran las clases de francización?*

*E2: No tiene duración, depende del estudiante*

*E1: Tienes que esforzarte, mejorar...*

*E2: Tus mejoras están bien, el francés hablas y escribes. Con esto ya vas a estar integrado*

*I: Las clases de francización ¿funcionan bien?, ¿son realmente útiles?*

*E2: Sí, ayudan porque trabajan más en la pronunciación de las palabras y la escritura*

*I: Ah... entonces... ¿hay una diferencia entre las clases de francización y las clases de acogida?*

*E3: Sí. La clase de acogida es para los estudiantes que acaban de llegar. Tienen más dificultades para escribir y leer bien*

*I: Una vez que terminan los cursos de francización y los cursos de acogida, ¿qué pasa?*

*E3: Hay una transición a la normalidad*

*I: A las clases normales*

*E3: Las clases regulares"].*

#### **5.2.4 Categoría percepciones en torno al Ministerio de Educación.**

**a) Conocimiento de políticas educativas con foco en la inclusión de los estudiantes migrantes.** En primer lugar, los entrevistados chilenos manifiestan que existe un desconocimiento entre lo que está escrito en la normativa y cuáles serían las acciones concretas que, a raíz de esta, deberían realizarse en los establecimientos educativos:

*EF11: "Claro, sabemos que a nivel: a nivel nacional esta señalado no cierto el tema de la de la inclusión y de hecho hay una ley, esa ley es la que de alguna manera nos está marcando no cierto a los establecimientos que es lo que tenemos hacer, o sea, desde el ministerio la normativa está, pero acciones concretas a los establecimientos, es lo que yo desconozco".*

En segundo lugar, los relatos ponen de relieve que el desconocimiento de la normativa tiene por causa la falta de instancias formación, desde el MINEDUC, para capacitar al personal de los establecimientos educativos en los lineamientos que promueve. Esta causa también provoca que los entrevistados perciban que el Ministerio se posiciona desde un lugar de poder y lejanía respecto de ellos:

*EF5: “A ver, hay una especie de orientación lineamiento que da el ministerio, ya?, hay normas que emanan del ministerio, pero eh:: a a a nivel de lo declarativo diría yo, porque a la hora de los- de la experiencia en si misma, in situ, falta mucho. Por ejemplo, hoy día se le está dando mucho auge a la convivencia escolar, se habla de la convivencia escolar es transversal, >que tiene que ver con la vida< ..hh diaria del colegio, ¿me entiende?*

*La convivencia escolar descansa en una normativa, que na- que bien poco la manejan, ¿me entiende?, incluso directores poco manejan eso, entonces, el ministerio da órdenes, órdenes, órdenes, pero no prepara a su gente, no::: no la favorece (...) entonces el ministerio, siento que da lineamientos, pero: desde desde arriba, desde un escritorio, desde ..hh desde la teoría, ¿me entiende?”*

En tercer lugar y, en línea con la cita anterior, los relatos dan cuenta de un abierto rechazo al rol del Ministerio:

*I: “A nivel de::: del ministerio, ¿existe algo que ustedes como profes les esté entregando herramientas para trabajar con la-?*

*EF10: Por favor no hable na' del ministerio, el ministerio >no entrega ninguna herramienta de nada<*

*I: Ya:::, hago la consulta:::, nada.*

*EF10: No:::, nada, nada, ellos-*

*I: Alguna, no sé, ¿política, programa, un plan?, algo que::: que::: les fa- favorezca a la hora de trabajar con la diversidad*

*EF10: No:::, no, nada nada, lo único que hablan de la Superintendencia habla en general el tema de la:: famosa::: eh::: protocolos que hay con respecto a cualquier tipo de problemas, no solo el tema de migrantes, sino que problemas de bu::: llyng, <abuso>, y ese tipo de cosas, pero específicamente eh::: quien se nos enseña:: algo como proyecto para trabajar con estos niñ- no, nos piden (milagros) , el ministerio no está ni ahí con es:o, se llena la boca la televisión”.*

La narrativa de los participantes de Quebec-Canadá, evidencia por un lado que, están en conocimiento de iniciativas y programas que provienen desde el Ministerio para atender a los estudiantes migrantes, como lo es el apoyo lingüístico; pero, del otro lado, indican que estas no necesariamente tienen por objetivo la inclusión educativa:

*EF12: “Ça je ne suis pas au courant. Le ministère doit aider à l’implantation, c’est quand même le ministère de l’immigration qui fait en sorte d’ouvrir les portes du Canada à une migration massive (...) parce que c’est depuis le gouvernement de Trudeau a accepté d’ouvrir les portes à une immigration massive qu’on voit vraiment un changement dans les écoles de Québec. Parce qu’à la base, quand ça allait doucement, petit peu par petit peu, les immigrants restaient à Montréal. Le service allophone de Québec n’était pas aussi développé, mais il devait soutenir quelque chose car ils ont créé le programme d’intégration linguistique dans les universités. Si les universités offrent le service d’un cours pour que les professeurs aient l’intégration en soutien linguistique c’est qu’ils savaient que c’était un besoin qui allait arriver, ou que le besoin était déjà là. Pour que l’université ajoute un programme il faut qu’il ait une demande, soit des écoles, soit du ministère. Donc je pense que oui, le ministère a aidé à l’intégration des élèves puis a aidé à créer le programme, mais étant parlé de l’enseignement régulier, je n’ai pas tendance à vouloir”.*

*[EF12: “Eso no lo sé. El ministerio debe ayudar en la implantación, porque es el ministerio de migración el que se asegura de abrir las puertas de Canadá a una migración masiva (...) porque es desde el gobierno de Trudeau que se accedió a abrir las puertas a la migración masiva que realmente se ve un cambio en las escuelas de Quebec. En un principio, cuando las cosas iban despacio, poco a poco, los migrantes se quedaban en Montreal. Antes, el servicio alófono de Quebec no estaba tan desarrollado, pero algo tenía que apoyar porque crearon el programa de integración lingüística en las universidades. Si las universidades comenzaron a ofrecer el servicio de un curso para que los profesores cuenten con el conocimiento de cómo dar apoyo lingüístico, era porque sabían que esta era una necesidad que venía, o que la necesidad ya estaba allí. Para que la universidad ofrezca un programa, es necesario que haya una demanda, sea desde las escuelas o desde ministerio. Así que pienso que sí, el Ministerio ayudó a la integración de los estudiantes porque ayudó a crear un programa, pero en cuanto a la integración en la educación regular, no les importa”].*

En relación a lo anterior, los entrevistados de Quebec-Canadá manifiestan un reducido conocimiento en torno a herramientas, orientaciones y políticas educativas con foco en la inclusión de los estudiantes migrantes:

*I: “Bon, donc, avant de terminer... Au niveau du ministère d’éducation il y a-t-il des politiques, des programmes, des plans, qui aident aux enseignants à travailler avec les élèves immigrants ? Est-ce que le ministère est impliqué avec ce qui se passe avec les enfants immigrants à l’école?”*

*EF12: Je ne pense pas. Se serra bien. J’ai quand même l’impression... non... je ne pense pas qu’il y a des mesures. C’est juste ce qu’il y a entre le parcours du ministère jusqu’à l’école, on a le ministère, on a les bureaux de la commission scolaire, on a le conseiller pédagogique qui fait le lien avec les professeurs dans les écoles, on a les élèves. Mais est-ce qu’il y a un programme pour aider les écoles à intégrer les élèves? Jamais, aucune aide. Si on avait un se serra merveilleux”.*

*[I: “Bueno, antes de terminar... A nivel del Ministerio de Educación, ¿existen políticas, programas y planes que ayuden a los profesores a trabajar con los estudiantes migrantes? ¿Está el ministerio involucrado con lo que está pasando con los niños migrantes en la escuela?”*

*EF12: No lo creo. Eso sería bueno. Tengo la impresión... no... no pienso que existen medidas. Es verdad que existe un camino entre el ministerio hasta la escuela, tenemos el ministro, la Comisión Escolar, el consejero pedagógico que hace la conexión con los profesores en las escuelas, tenemos los estudiantes. ¿Pero si hay algún programa para ayudar a las escuelas a integrar a los estudiantes? Nunca, no tengo ninguna idea. Si lo tuviéramos sería maravilloso”].*

Al profundizar preguntando sobre los cursos de integración para estudiantes migrantes que, anteriormente los entrevistados de Quebec señalaron y explicaron como parte de las iniciativas de acogida promovidas desde el nivel superior del sistema educativo, indican que no están seguros si realmente es una idea que proviene desde ahí:

*I: “Mais l’initiative d’avoir des cours d’intégration...”*

*EF12: C’est seulement que le ministère doit être au courant...”*

*I: Mais, ¿l’idée n’est pas du ministère?”*

*EF12: Je ne pourrais pas le dire, je ne pourrais pas dire si l’idée est du ministère ou pas”.*

*[I: “Pero la iniciativa de tener cursos de integración...”*

EF12: Es sólo que el ministerio debe ser consciente...

I: Pero, ¿la idea no es del ministerio?

EF12: No podría decirlo, no podría decir si la idea es del ministerio o no”].

### 5.2.5 Categoría percepciones en torno a la inclusión.

**a) Percepción de ser un centro escolar inclusivo.** Los entrevistados del Liceo Juan Gregorio las Heras destacan que este es centro escolar inclusivo porque, no solamente los estudiantes migrantes se sienten acogidos en esta comunidad educativa, si no que todo el estudiantado se siente acogido, especialmente por parte de sus pares:

EF5: “Bueno este colegio en realidad, hablar de inclusión (2,5) es casi (.) diría yo (.) es por nombrarlo, porque este colegio nunca ha sido excluyente de los alumnos, un alumno nuevo, tanto chileno como extranjero, siempre se siente acogido, sobre todo por los pares, yo he tenido la precaución, después de un cierto tiempo, dos meses, >entrevistarme con algunos alumnos nuevos<, y:: lo que más refieren ellos es que sienten acogidos por los pares, más que por los adultos, por sus pares, entonces, eh::: eso, se trabaja (...) y eso, así es que siempre hemos tenido la precaución de que nuestros alumnos sean- o sea sean incluidos, por ejemplo ahora tenemos- ya tenemos el fenómeno de un niño trans-femenino, tampoco ha sido mayormente eh::: un::: un dilema para nadie, yo creo que el dilema mayor ha sido pa' los adultos, más que pa los pares, por qué, los compañeros, este alumno viene hace tiempo del colegio y ahora se declaró transmasculino (2,8) °listo, se declaró, la profesora jefa le habló al curso y les habló°, el conflicto mayor está con los adultos=”.

La percepción de inclusión que poseen los entrevistados respecto del Liceo es elevada, señalando que este ya no es un aspecto que tengan que fortalecer:

EF7: “Es que sabe, mira, yo le insisto, a lo mejor quizás en otro colegio sería necesario trabajar la inclusión

MB: Ya

EF7: Pero aquí, °es como que no es: tema°, porque los chiquillos son::: (.) están ta:n ↑ incluidos que no es un tema, no. No::: ↑ ni por necesidad educativa, ni porque vengan de otros países, ni por nada”.

Al profundizar en cuáles son las razones que contribuyen a su percepción del Liceo como altamente inclusivo, aluden a que el proceso de incorporación de estudiantes

migrantes no ha sido repentino, sino que ha sido paulatino. En sus palabras, esto ha favorecido la asimilación de la presencia de estudiantes migrantes, la que es considerada como un hábito y uno una excepcionalidad:

*EF2: "Mira, cuando yo llegué acá a mí me pareció:: bueno hay varios que se not- ahora más que antes, que son extranjeros, y a mí, para mí era como::: no no diría que- chocante, no, extraño, pero para ellos era muy normal, y en la medida que me fui involucrando en este colegio fue algo muy habitual, no:::*

*I: ¿Qué será que lo hace como:: habitual?*

*EF2: (3,0) quizás:: que ya tienen experiencias previas en este sentido, que no:: no fue algo explosivo ni repentino, sino que ha sido a- que se ha ido dando, paulatino a través del tiempo (...) son muchos, tenemos 138 en este momento, no, 140 parece que ya vamos de extranjeros, y de eso hay que considerar que por ejemplo en el curso de la mañana de los pre- el kinder y pre-kinder el pre-kinder, a parte de haber migrantes, hay hijos de migrantes que ya son chilenos, entonces si tu consideras ahí ya un número mayor aún de niños, sí, nacieron en Chile pero sus padres son migrantes, entonces::: también hay un::: hay un::: número mayor si tu empiezas a considerar, entonces, ya no es una excepcionalidad, es como algo más habitual, entonces como es algo tan habitual, no eres extraño en esto, entonces si no eres tan- tan no es tan extraño no hay, no:: se hace algo mucho más cotidiano y no tienes que:: decir "Ohh" ↑ el es extranjero, que no. Los niños como que ya (asimi:::lan), "Ah, este es peruano, peruano, venezolano" y no, no tiene mayor condición(h), es algo súper natural (1,5) para ellos, y para los profesores cada vez más igual, entonces, quizás sería distinto en un colegio que no haya extranjeros, entonces ahí:: eh:: empieza esto "No, que viene de tal país que los presenten", pero acá: ellos tienen como su propia colonia entonces: >se sienten bastante cómodos".*

Otro factor que los entrevistados destacan en su percepción de inclusividad del Liceo es la normalidad. En este sentido, indican que está normalizado la diversidad de nacionalidades de origen del estudiantado migrante y que, en algunos casos, se trata de estudiantes chilenos con padres migrantes:

*EF7: "Es que no existe, si uno pregunta, eh, claro el::: (.) yo encuentro que no hay::: no hay un::: un proceso dado, porque los chiquillos acá se toman todo tan normal, este año han llegado muchos venezolanos, y pa' los chiquillos- en el curso del frente en un quinto básico llegaron dos niñas, ya habían comenzado las clases, como a la*

*semana, llegaron dos chicas negritas (.) pero ellas son chilenas puh', pero tu crees que alguien, de hecho yo supe que eran- que tenían doble naciona nacionalidad porque ellas me lo dijeron (x) pero::: no tenía idea (.) las miraba y yo juraba que eran, yo dije 'no, es que tiene que ser o::: haitiano o::: de Colombia' no sé por::: era como una mezcla entre como que- >habían días que las veía muy negritas, y otros días que como que le pillaba una pinta me- no sabía, pero ellas solas me dijeron que eran chilenas<, pero::, y nadie les dice nada (3,0) acá puede llegar::: no sé en el curso de al lado llegó una chica de Estados Unidos hace::: la semana pasada, y yo le pregunte a la niña; '¿Y tú de donde::: vienes? ', pensando que venía de otro colegio poh', tu la mirai y es una chica::: no se le nota (1,5), 'No, yo vengo de Estados Unidos', Ah:::↑, yo dije '¿Y por qué el cambio? ', cambio de::: de país, los papás se vinieron a trabajar acá”.*

En cuanto a los entrevistados de Quebec-Canadá, también poseen la percepción de ser un establecimiento escolar inclusivo, debido a que a pesar de tener un color de piel distinto o provenir de una diferente comunidad cultural, en esta escuela puedes hacer lo que quieras sin ser juzgado:

*MP7*

*E1: “Bon donc, je vais me lancer... C’est qu’ici tu vois que même s’il y a des différentes couleurs, des différentes communautés, tu peux faire l’activité que tu veux sans être jugé. Exemple: il y a tel et tel sport, tu peux faire celui que tu aimes sans être jugé et puis tu peux faire des amis*

*I: D’accord”.*

*[E1: “Bueno, entonces, voy a empezar... Es que aquí ves que incluso si hay diferentes colores, diferentes comunidades, puedes hacer la actividad que quieras sin ser juzgado. Por ejemplo: hay tal y tal deporte, tú puedes hacer el que amas sin ser juzgado y luego puedes hacer amigos*

*I: Está bien”].*

En relato señalan varios elementos que, según su punto de vista, contribuyen a tener una percepción de ser una escuela inclusiva, estos son la ausencia de distinciones asociadas al color de piel, la normalidad que los profesores transmiten de compartir con compañeros de diferentes nacionalidades y el estar constantemente relacionándose con compañeros de clase que aún no conocen:

MP8

I: "En quoi croyez-vous que cette école en particulier, l'école Vanier, est plus intégrative?"

E1: Il mont le valeur il manque même si on est blanc ou noir, il n'importe pas quel couleur on est tous pareil quand on nait on ne distingue pas des différences par rapport à la couleur de peau, quand on est petit on accepte tout le monde comme ils sont

I: Mais est-ce que les professeurs vous parlent de ceci?

E3: Bah, les enfants peuvent avoir une façon de parler... bah... ils vont nous montrer que... mettant, ils vont me mettre avec Marie. Ils vont faire 'c'est normal' parce qu'on est pareilles. Il n'y a pas de jugement ... je ne sais pas comment l'expliquer, j'ai l'idée mais je n'arrive pas à l'expliquer ((rires))

E2: Fin les professeurs ne te jugent pas lorsque tu fais quelque chose, ils te disent 'tu peux faire ça', 't'es capable'. Et par exemple, comme elle a dit, ils ne te mettent pas avec des personnes que tu connais en équipe, ils te mettent avec des personnes que tu ne connais pas, que tu n'as jamais vu pour que tu t'intègres, pour que tu n'aies pas peur de t'exprimer, de parler de ce que tu veux. Quand les enseignants font cela c'est bien".

[I: "¿En qué creen que esta escuela en particular, la escuela Vanier, es más integradora?"

E1: Te valorizan por sobre si uno es blanco o negro, no importa el color somos todos iguales cuando nacemos, no distinguimos diferencias con respecto al color de piel, cuando somos pequeños aceptamos a todos como son

I: ¿Pero los profesores te hablan de esto?

E3: Bueno, los niños pueden tener una forma de hablar... bueno... nos van a mostrar que... poniendo, por ejemplo, me van a poner con Marie. Van a hacer 'es normal' porque somos iguales. No hay juicio... No sé cómo explicarlo, tengo la idea, pero no puedo explicarlo ((risas))

E2: En fin los profesores no te juzgan cuando haces algo, te dicen 'puedes hacer eso', 'eres capaz'. Y por ejemplo, como ella dijo, no te ponen a trabajar en equipo con personas que conoces, te ponen con personas que no conoces, que nunca has visto para que te integres, para que no tengas miedo de expresarte, de hablar de lo que quieres. Cuando los maestros hacen eso, es bueno"].

**b) Valoración de la igualdad por sobre las diferencias de nacionalidad.** En coherencia con la alta percepción de inclusión, los entrevistados del Liceo Juan Gregorio las Heras relevan en su relato la importancia de la igualdad y que, por lo tanto, reconocer el origen migrante de los estudiantes es para ellos un sesgo:

*EF6: “Es que yo creo que:..... (0,2) lo que hablamos un poco es:: ser migrante hoy día es una:: de las:: >aletas del abanico no más<, o sea, eh:: yo no puedo presentarme a un colegio:: con la actitud- o un profesor no puede ver a un alumno como 'el migrante' sino que:: aparte de ser migrantes soy más cosas (0,2), entonces no sé poh, aparte yo:: tener una etnia Mapuche, yo también soy más cosas, entonces:: yo creo que:: uno más que:: (. ) sesgar solamente un elemento de todo el abanico, es un poco más limitado- yo creo que uno tiene que tener las herramientas pa' trabajar con todos, con todas las áreas”.*

De acuerdo con su narrativa, el valor de la igualdad se fundamenta en dos elementos. El primero es el reconocimiento del territorio en común que comparten la mayor parte de las nacionalidades presentes en el Liceo, es decir, América del Sur. El segundo son los puntos en común que identifican que todos los seres humanos compartimos por sobre el origen nacional, tales como los sentimientos y sueños:

*EF1: “Lo primero que estamos hablando es que somos todos americanos al fin y al cabo, bueno y somos todos seres humanos, y que a lo mejor nos tocó nacer en un territorio diferente, pero al fin y al cabo tenemos sentimientos, tenemos aspiraciones, tenemos sueños, y que somos iguales. Podemos tener la piel más oscura, más blanca, pero:: somos iguales”.*

En el caso de los entrevistados de Quebec-Canadá, también comparten la visión del valor de la igualdad por sobre las diferencias de nacionalidad. En particular recalcan que, más allá de las características físicas predominantes en la población de un determinado país, como por ejemplo el color de la piel, todos somos iguales como seres humanos:

*MP8*

*I: “Et pour vous qui êtes née au Québec, comment est-ce que c'est d'avoir des camarades d'autres pays?*

*E2: ...hh, c'est normal. Ils sont comme nous, c'est juste la couleur de peau différente, mais ça ne change rien*

E1: *Moi, je trouve que ce n'est pas parce que quelqu'un à une couleur différente de peau qu'il est une mauvaise personne. Ils ont des sentiments comme nous, ils sont quand même des êtres humains, ils sentent de la peine*

E2: *Pour moi Vanier c'est comme une deuxième famille".*

[I: *"Y para ustedes que nacieron en Quebec, ¿cómo es tener compañeros de otros países?*

E2: *...hh, eso es normal. Son como nosotros, es solo que el color de la piel es diferente, pero eso no cambia nada*

E1: *Yo creo que solo porque alguien tenga un color de piel diferente no significa que sea una mala persona. Tienen sentimientos como nosotros, son seres humanos, sienten dolor*

E2: *Para mí Vanier es como una segunda familia"]*.

**c) Percepción de ausencia de problemas de convivencia escolar.** Al preguntar a los entrevistados de Chile acerca de problemas de convivencia relativos a la inclusión de estudiantes migrantes en el Liceo, la mayor parte percibe una ausencia de estos y, que de haberlos, no son graves:

EF7: *"Mmm, los, a ver. Las típicas peleas de cabros chicos no más, el tema de las bromas, los sobrenombres a la edad que tienen los chiquillos ahora, pero::: (.) nada::: nada grave".*

Una de las razones que, para ellos, explica esta ausencia de problemas de convivencia es el ambiente de respeto que es promovido en el establecimiento educativo, el cual evita que existan situaciones de agresividad:

EF9: *"Mmm::: fijate que yo me di cuenta de que eran extranjeros porque ellos se acercaron a mí, 'Hola profesora' y su, su:: tono de voz, y son muy sociables, muy::: (.) no, no es problema, yo por lo menos no he tenido problemas, no he visto aquí que, o que los niños mmm porque uno mantiene también un::: un ambiente de respeto, lo primero que hace que fomentar el respeto entre ellos, y::: y obviamente evitar que hayan::: situaciones así de::: de agresividad o pelea, por lo menos nunca he visto ↓, es que llevo nueve años acá, y en esos nueve años, este colegio me parece que tiene un::: hartas diferencias con otros que he escuchado. Aquí todavía se puede hacer una clase bie:::n, si tu le dices a los niños que se callen se van a callar (0,2) no hay::: grandes problemas acá".*

Al preguntar de manera directa a los entrevistados si al menos reconocen un problema de convivencia escolar, asociado a los estudiantes migrantes del Liceo; nuevamente señalan desconocer la existencia de este tipo de problemas:

*EF5: “El colegio en sí se caracteriza porque tiene un muy buen clima, si bien hay alumnos disruptivos no::, lo que pasa es que ellos son casos puntuales, no:: aquí no hay tema:: tan graves, eh:: en general siento que siempre todos tratamos de:: de que nadie se sienta marginado, ningún- en ningún punto. De hecho, °trato de pensar así como de algún::: alumno° (.) y no::”.*

No obstante, algunos relatos de manera muy sutil señalan que existen algunos problemas de convivencia pero mínimos, enfatizando en que se trata de casos puntuales y que el porcentaje de xenofobia es mínimo:

*EF10: “Eh:::, bueno, aquí yo de hecho se presentó::: una situación en un séptimo, que un alumno le decía a un niño, a un compañero peruano, le decía que se fuera pa' su país 'ándate peruano tal por cual, andate pa tu país' (.) porque yo creo que:: creo que hay un porcentaje mínimo, mínimo de::: de::: xenofobia, pero es mínimo, la mayoría son muy bien recibidos. Ahora lo que sí que hoy día, justamente en una asignatura que estábamos hablando de esto ..hh eh::: sobre la identidad::: los niños, claros que hablaba una niña, decía que a ella le- y cosas que a mi también me llaman la atención, los venezolanos::: son súper aclanados, se juntan entre ellos no más”.*

En cuanto a los participantes de Quebec-Canadá, al abordar si hay problemas de convivencia en la escuela, como por ejemplo, si los profesores hacen distinciones entre estudiantes nacionales y aquellos de origen migrante, la respuesta es no. No obstante, si están en conocimiento de otras realidades educativas donde los estudiantes migrantes no están integrados:

*MP7*

*I: “Bon, et par exemple dans les cours d'histoire, comment ça se passe-t-il? Comment est l'attitude des professeurs de différentes disciplines avec les élèves? Est-ce que ça arrive que les professeurs fassent des différences entre les élèves?*

*Toutes les élèves: Non*

*E3: Ici, il n'y en a pas. Ils nous acceptent tous, ils nous aiment tous, ils ne regardent pas la couleur. Ils voient la qualité de personne que nous sommes.*

*I: Ah oui? Avez-vous écouté d'autres expériences dans d'autres écoles avec des problèmes d'intégration?*

*E4: Moi j'ai une amie Stéphanie, qui m'a raconté qu'où elle était il y avait vraiment des problèmes d'intégration. Puis bah... c'est vraiment différent de notre école. Ils n'étaient pas 'mixtes' comme on est ici, là-bas ils ne s'acceptaient pas vraiment. Si tu venais d'un pays les autres te mettaient de côté, ils étaient tous divisés. Ce n'est pas parce qu'ils ne viennent pas de notre pays, ou parce qu'ils ont une couleur différente de peau qu'ils sont différents de nous. C'est quand même des êtres humains”.*

*[I: “Bueno, por ejemplo, en la clase de historia, ¿cómo va todo? ¿Cómo es la actitud de los profesores de diferentes disciplinas para con los estudiantes? ¿Sucede que los profesores hacen diferencias entre los estudiantes?*

*Todos los estudiantes: No*

*E3: Aquí no hay. Nos aceptan a todos, nos quieren a todos, no miran el color. Ven la calidad de persona que somos*

*I: ¿Ah sí? ¿Has escuchado otras experiencias en otras escuelas con problemas de integración?*

*E4: Yo tengo una amiga Stephanie, que me contó que donde estaba había problemas de integración. Entonces bah... Es muy diferente de nuestra escuela. No están 'mezclados', como lo estamos aquí, allí no se aceptaban realmente. Si venías de un país los otros te dejaban a un lado, todos estaban divididos. Solo porque no vengan de nuestro país o porque tengan un color de piel diferente no significa que sean diferentes de nosotros. Siguen siendo seres humanos”].*

### **5.2.6 Categoría percepciones en torno a la exclusión.**

**a) Prejuicio e incipiente reconocimiento de situaciones de exclusión.** En la categoría precedente, la mayor parte de los funcionarios del Liceo Juan Gregorio las Heras sostienen una percepción elevada de inclusión y una ausencia de problemas de convivencia. Sin embargo, es posible identificar fragmentos en los cuales emergen prejuicios asociados a la presencia de estudiantes migrantes, quienes venderían a opacar a los estudiantes chilenos:

*I: “¿Y de repente esos con, con sus compañeros chilenos no les causa como alguna:: eh:: como sensación de que ellos están más preparados o::?*

*EF11: Claro, se generan algunas dificultades, hay problemas también porque los chilenos °tienden a sentirse un poco°:::, opacados. En algunos casos eh::: se sienten hasta disminuidos, entonces, a veces se generan eh: °discusiones y peleas° producto de lo mismo, >entonces, lo señalan como 'Ah, tu te la crees toda<, tu te la sabes toda', en fin, entonces ahí- a veces se genera y hay que mediar en ese conflicto”.*

Otro prejuicio que surge en el relato de los funcionarios se relaciona con que, desde la perspectiva de ellos, algunos estudiantes tendrían un tono de voz elevado y utilizarían amplios gestos al hablar en virtud de su origen migrante:

*I: “Claro. Cómo que de repente, no sé si le ha tocado como alguna situación así:: de tener como que interveni:::r que de repente están ahí-*

*EF6: Cla:::ro, uno habla con la alumna, °cuando son más grandes se nota más°, porque son más, tienen un acento disti:::nto, como que hablan muy fuerte, entonces uno tampoco está acostumbrado, las alumnos están acostumbrados a eso, >uno se intimida cuando alguien habla fuerte<, o cuando alguien mueve mucho los brazos, o sea cuando amplía mucho el espacio visualmente uno se siente intimidado por el otro, entonces uno, ahí:: (. ) trata de de de::: de darle a conocer al alumno que a lo mejor el otro compañero también se siente incómodo, se siente::: (. ) y eso genera::: tensión poh (0,3) °eso°, más que nada”.*

En cuanto a los entrevistados de Quebec-Canadá, a pesar de que también manifestaron una alta percepción de inclusión respecto de su escuela, es posible detectar en su relato un sutil reconocimiento de situaciones de exclusión. No obstante, al tratarse de fragmentos muy específicos y de baja repitencia en la narrativa, se les considera en un nivel incipiente las situaciones de discriminación, debido a que este relato es consistente con lo señalado por los estudiantes, tal como se presentará en páginas siguientes.

Una de estas situaciones corresponde a la percepción de mixtura entre estudiantes quebequenses y los de origen migrante en prácticamente todos los ámbitos de la cotidianidad escolar, como por ejemplo, en la conformación de grupos para las actividades de clase, utilización de la cafetería, conformación de equipos de deporte. Pero, en sus palabras sí es posible apreciar que se desplazan por los pasillos agrupados en función de su color de piel:

EF12: "Là j'ai réussi à les mélanger grâce à un projet, c'est moi qui ai fait les équipes, et là il y a eu du mixage. J'ai eu des élèves allophones qui ont été intégrés aux québécois et ce projet-là a eu des belles réponses. On dirait que là ils ont appris à se parler, puis à échanger, puis à avoir des idées... mais est-ce qu'ils ont eu eux-mêmes le réflexe... je ne suis pas sûre. Mais je n'ai pas remarqué que dans telles parties de l'école il y a les asiatiques par exemple, dans l'autre parti il y a les africains... ça je ne l'ai pas remarqué. Parce que je sais que quand ils sont dans la cafétéria ils sont tous mélangés

I: D'accord

EF12: Quand ils sont au gymnase, ils jouent au basket ils sont tous mélangés. Ils ne font pas l'équipe d'Afrique, l'équipe des québécois, ils se mélangent

I: Toujours il y a du mélange

EF12: Ils sont toujours mélangés. Mais on dirait que dans les pauses, quand ils doivent se déplacer ils ont plus tendance à se regrouper entre amis. Mais en même temps, entre amis, je sais que par exemple les africains ils viennent du Nigéria, du Congo, du Gabon, du Mali mais ils sont tous ensemble. D'après moi s'ils se regroupent c'est vraiment en fonction de la couleur mais ce n'est pas gênant. En fonction de la couleur on les voit se déplacer comme ça".

[EF12: "Ahora me las he arreglado para mezclarlos gracias a un proyecto, fui yo quien formó los equipos, y luego hubo mixtura. He tenido estudiantes alófonos que han sido incorporados a los quebequenses y este proyecto ha tenido buenas respuestas. Parece que allí aprendieron a hablar, luego a intercambiar, luego a tener ideas... pero ellos mismos tuvieron el reflejo... No estoy muy segura. Pero no he notado que en tales partes de la escuela hay asiáticos por ejemplo, y en la otra parte hay africanos... No me di cuenta. Porque sé que cuando están en la cafetería están todos mezclados.

I: Está bien

EF12: Cuando están en el gimnasio, juegan al vasco están todos mezclados. No hacen el equipo de África, el equipo de los quebequenses, se mezclan

I: Siempre hay mezcla

EF12: Siempre están mezclados. Pero parece que en los descansos, cuando tienen que moverse, tienden a agruparse más entre amigos. Pero al mismo tiempo, entre amigos, sé que, por ejemplo, los africanos vienen de Nigeria, del Congo, del Gabón,

*de Malí, pero están todos juntos. En mi opinión, si se agrupan es realmente por el color, pero no es incómodo. Dependiendo del color, se ven así”].*

Otra situación corresponde al trato entre estudiantes migrantes, donde pareciera ser que algunas veces se comunican entre sí utilizando términos discriminatorios, como es decirse negros. Sin embargo, tal como lo indica en el relato, hay un claro procedimiento de intervención para estos casos:

*EF12: “La proportion d’élèves fait en sorte que moi en marchand par les corridors je n’ai rien entendu. Ça se peut qu’on entende certains commentaires mais ils ne viennent pas de la part des élèves réguliers, c’est de la part des élèves qui sont en adaptation scolaire. Mais ces élèves-là ont déjà des troubles de vivre en société, c’est des élèves réguliers qui ont déjà des troubles pour vivre en société, pour eux se moquer de quelqu’un sont des éléments que les professeurs d’adaptation scolaire travaillent avec eux pour développer leurs habilités sociales. Ça se peut parfois que tu entendes un commentaire de ces élèves-là, mais ce sont les seuls, donc il y a une réaction assez vite des responsables techniciens d’éducation spécialisé et des professeurs en adaptation scolaire, et il y a des conséquences parce que le racisme, sexismes ou quoi que ce soit sont pas tolérés ici à l’école. On essaye aussi de faire comprendre aux jeunes que ce n’est pas parce que tu es noir, que ton ami est noir, que tu as le droit e le traiter de 'nègre'. Il a le droit au respect, ce n’est pas parce que vous êtes du même pays que vous avez le droit de vous insulter, de ne pas vous respecter”.*

*[EF12: “La cantidad de estudiantes conversando por los pasillos hace que no pueda oír nada. Puede que se escuchen algunos comentarios, pero no son de los estudiantes regulares, son de los estudiantes que están en adaptación escolar. Estos estudiantes ya tienen problemas para vivir en sociedad, son estudiantes regulares que ya tienen problemas para vivir en sociedad, para ellos burlarse de alguien son elementos que los profesores de adaptación escolar trabajan con ellos para desarrollar sus habilidades sociales. Puede que a veces escuches un comentario de estos estudiantes, pero son los únicos, así que hay una reacción bastante rápida de los técnicos de educación especial y de los profesores de adaptación escolar, y hay consecuencias porque el racismo, sexismo o lo que sea no se tolera aquí en la escuela. También tratamos de hacer comprender a los jóvenes que no es porque seas negro, que tu amigo es negro, que tienes derecho a*

*llamarlo 'negro'. Tiene derecho al respeto, no es porque usted sea del mismo país que tiene derecho a insultarse, a no respetarse”].*

**b) Reconocimiento de casos de discriminación.** Respecto de los casos de discriminación hacia el estudiantado migrante, es importante destacar que estas situaciones solamente son reconocidas en el relato de sus pares o de ellos mismos, es decir, son visibilizadas por el propio estudiantado. No se registra en la narrativa de los demás participantes del Liceo Juan Gregorio Las Heras ninguna referencia hacia estos hechos.

Uno de los casos de discriminación que los estudiantes explicitan, guarda relación con el color de piel de un estudiante migrante de origen venezolano:

*MP2*

*E3: “Había un niño nuevo que era Venezolano, del curso de al lado*

*E1: ¿Del sexto B, o sea, del sexto a?*

*E3: Quinto A*

*E2: Ah:::*

*E1: El que está al frente*

*E3: Un niño venezolano estaba allí llorando*

*E1: Ah:::, sí, sí, sí, sí, si me acuerdo*

*I: ¿Se portaba mal o::: tenía problemas con el curso?*

*E1: No, lo que pasa es que:: el niño que decían de, lo que pasaba de que escuchó, no acuerdo, creo que el B, lo molestaron por su color de piel*

*I: Mm:::, al niño venezolano*

*E1: Sí, a uno nuevo que llegó, que:: es venezolano, o sea >(no es primera vez que se da así)< pero::: Exequiel, un hermano que llegó que es venezolano y lo molestaron por eso*

*I: ¿Y qué color de piel tenía?*

*E2: Moreno, normal*

*I: Mmm:::, pucha que fome*

*E2: Sí es fome, yo no encuentro bonito eso*

*I: Es el quinto B*

*E1: Sí, por lo que sabía era el quinto B eh::: los niños que lo molestaron”.*

No obstante, la situación de discriminación hacia estudiantes por su color de piel sumado a su origen migrante no es un caso aislado, ya que nuevamente otro grupo de

estudiantes relata la misma situación, pero esta vez hacia un estudiante migrante de origen colombiano:

*MP1*

*I: "¿Gian es su nombre?"*

*E2: Sí*

*E3: Gian nigga ((risas)) (.) porque Gian es colombiano, y es::: morenito morenito, pero morenito morenito ((risas)) así como este color*

*I: Ya::*

*E1: Ay::: ni tanto, es (café)*

*E3: Es como:: fu- fusionado, y entonces, el se llama Gian Blanco, y::: a me imagino que al principio le hicieron Bullying porque como es morenito morenito, y se lla- y su apellido es 'Blanco' ((risas)) entonces, yo no le, yo no le digo Nigga".*

En torno a esta misma situación de discriminación, los estudiantes reconocen un comportamiento disruptivo del estudiante víctima. Aluden a varias causas para intentar explicar las razones de este comportamiento, señalando en última instancia que se debe al tipo de crianza del estudiante migrante de origen colombiano:

*MP1*

*I: "Claro. Oigan, y el Gian entonces no tiene como muchos::: amigos*

*E1: No, es que si tiene, pero el Gian nadie se quiere juntar con él porque es muy desordenado o sea, siempre está:- se lo pasa en inspección eh::: entonces*

*E2: Anotacio::nes, en el libro*

*E3: Sí, muchas muchas anotaciones en el libro, como dos hojas, dos hojas*

*I: Que, ¿de qué lo anotan?*

*E3: Mm:: porque*

*E1: Mal comportamie::nto::: De:: que tira las cosas eh:::*

*E3: La última anotación, eso si fue grave*

*E1: Es que el David el año pasado a un compañero, le sacó un (lunar) así y así °pa:::°, le saco un lunar de carne*

*I: ¿Quién le sacó a quién?*

*E2: El Gian al Matías Mella*

*I: Compañero de curso*

*E1: Sí*

E3: Fuerte fuerte

I: Y por qué, ¿por qué pasó eso?

E1: No sé, es que el Gian, el juego se lo toma:: [brusco ]

E3: [En serio]

E1: No mide las::

I: Estaban juga::ndo

E1: No: es que, pasó en la sala eso

E2: Sí en la sala

I: ¿En clases?

E3: Y que como viene de una crianza- viene de una crianza muy hiperactiva, ya que siempre está activo, siempre está 'Ah:::' que quiere agarrar las cosas, y quiere tenerte así, quiere ahorcar, y siempre que estamos en la sala el se la pasa parao', yo::: yo voy caminando a mi puesto, voy para allá a la profesora pa' decirle algo y viene::: y me hace 'qué', y agarra el cuello así, pero no me aprieta, y yo le digo 'Ya, vale, quédate quieto' (2,0) es como que es muy muy:: activo, muy que quiere agarrar todas las cosas, que es:: (4,0)

E2: Pero si tiene, se junta con el Gabriel (.)

E3: Pero sí, si es °inteligente°".



Otro caso de discriminación apunta en específico a estudiantes de origen venezolano. En el relato detallan de una situación donde hay un rechazo a comprender el complejo contexto sociopolítico que ha provocado una migración masiva en este país y, raíz de este rechazo, se discrimina a los estudiantes:

MP1

I: "Dices que hay diferencias como en la cultura

N3: Sí. O sea, todas las culturas son diferentes

I: ¿Pero en el compartir entre ustedes se producen diferencias? así como, aquí están ustedes

N3: Nada más con un niño, pero no sé yo:::, yo no le digo nada, porque es el compañ- es el hermano de una ex compañera, °pero no es nada::°, o sea, dice sus comentarios de que por qué yo estoy aquí:::, que no sé qué más, y yo le digo que:::, que es él es- que es un ignorante, >porque sabe la situación de-< que está pasando en Venezuela, y todavía no la entiende, que dice que por qué nosotros estamos, por qué yo estoy aquí, consumiendo su comi:::da, su espacio personal ..hh, y yo >me

quedo callado< porque es verdad, pues yo estoy aquí, ocupando su espacio persona:l (.) entonces::::s, como que yo también me siento:: poco:: (.), como que me echo para atrás, pero después también le digo que es ignorante, es ignorante él, porque eso es ignorancia (2,0)

I: ¿Y él es compañero de curso?

N3: Sí. Porque claro, a na nadie le gustaría salir de su país para ser inmigrante de otro, entonces:: yo le digo pues, que no se crea que:: a mí me gusta estar aquí, yo quiero estar en mi país, pero la situación me obliga a estar aquí”.

Un cuarto caso de discriminación que emerge en los relatos, da cuenta de las burlas hacia un estudiante migrante de origen peruano, a quienes sus compañeros lo molestaban con el sobrenombre de paloma a raíz de su nacionalidad:

MP6

I: “Y, ¿han sabido también de otros cursos, de otros estudiantes que igual les ha pasado?

E1: ah, el Diego. Pero el Diego es de Perú

I: y ¿qué fue con él?

E2: le decían Paloma

I: ¿por ser de Perú?

E1: sí

I: y ¿él les respondía? o ¿los profes?, ¿qué hacía?

E1: no, él no los pescaba, se reían. Sí, pero todo tiene un límite

I: y de ¿algún otro curso?, de los más chicos de repente ¿no?... y ¿qué creen ustedes que se podría hacer en esos casos?, ¿qué se debería hacer?, por ejemplo pensando que se mantenga en el tiempo, que lo molestan y lo molestan por venir de afuera

E2: yo creo que, si les haces caso te siguen molestando. No le debes prestar atención, si no les haces caso se pasa

I: ¿y los profes qué actitud toman generalmente en eso?

E3: los retan nomás

I: ya

E3: y los anotan, a veces”.



Los estudiantes también reconocen que existen situaciones de discriminación que no solamente afecta a los estudiantes migrantes. Una de estas corresponde a la vivida por una estudiante nacional a raíz de su comportamiento desordenado en clases:

MP1

E1: "La Jazly también, la °Jazly° igual es desordena'

E3: No, Jazly es:: otro nivel, o sea

E1: Ella >tiene que tomar pastillas< para que le (bajen)

I: Mm:::, ¿y ustedes le dicen algo?, así como para:: chiquillos-

E3: Y algunas veces los profesores le echan (no más), la otra vez estábamos en clase de ciencias.

E1: Pero si tu le dices a la Jazly, 'Jazly cálmate' ella

E3: Sí, exacto eh:::, la profesora, estábamos con el profesor de ciencias y::: estábamos hablando de Venezuela porque habían dos niñas nuevas que llegaron de Venezuela

I: Al curso

E3: Al curso, sí

I: Ya

E3: Que son las que se sientan en la banca

I: Ya

E3: Entonces, estábamos hablando de eso, que ella venía de un estado, ella de otro y yo de otro, y::: y el profesor hizo el comentario que- a mi me pareció, estuvo mal, porque no sé, o sea, no::: no lo tenía que hacer, le dijo a Jaz, 'en cambio Jazly viene de un estado psiquiátrico', entonces, yo lo oí, me dio risa pero no me reí, porque me pareció mal el comentario".

Otra situación de discriminación fue la experimentada por un estudiante trans del Liceo. Cabe destacar que en la categoría anterior sobre inclusión, un participante hizo referencia a la inclusión de este estudiante en particular. Sin embargo, el relato hecho por él mismo es distinto:

MP5

I: "¿Se han sentido discriminados por alguien del colegio?

E1: por esa pro:::fe

E2: con esa profe:: y yo por °un auxiliar°, pero lo arreglé

I: ¿qué te pasó con el auxiliar?

*E2: por mí mismo tema de ser °trans° (0,5) yo tuve complicaciones aquí en el Liceo, >porque me daba vergüenza igual entrar al baño de las mujeres y que me mirarán<. De repente me dio la lesera porque llegaban niñas chicas de otros cursos, de pre kínder al baño, y me quedaban mirando de pies a cabeza, y yo me sentía mal. Así que me dio la lesera y me fui al baño de los hombres. Y el auxiliar me sacó (.) me dijo como que si <fuera menos hombre, y qué saliera del baño>. Yo le dije, por último::, si tuviera más respeto hubiera esperado a que saliera del baño y decirme afuera y no que escucharán todas las personas que estaban ahí. Porque después yo salí y estaban todos escuchando fue como súper intenso. Porque todos me miraban en los pasillos los que estaban ahí en el baño y fue como °penca la cuestión°, yo me sentí mal”.*

Respecto del conocimiento explícito de casos de discriminación hacia estudiantes migrantes en L'école Vanier de Quebec-Canadá, el relato de los estudiantes presenta una alta consistencia interna y externa, al contrastarlo con lo señalado por los profesores.

Al preguntarles directamente a los estudiantes acerca de este tipo de situaciones, sostienen que son mínimas y que de haberlas cuentan con una pronta solución y un claro protocolo de actuación por parte de los profesores y otros profesionales del establecimiento educativo. En particular, destaca en este relato la contrapregunta de una estudiante que expresa asombro de por qué pareciera llamar la atención que no existan diferencias entre estudiantes:

*MP7*

*E1: “Pour la discrimination... hh... comment... c'est facile à les accepter... ici je pense qu'on est plus multiculturels. Je pense qu'il y a peut-être plus d'africains, ou il y a plus des canadiens ou peut-être il y a autant des canadiens que d'africains je ne sais pas. Mais les profs eux ils acceptent ça, il n'y a pas de discrimination, il n'y a pas de jugement. Ça va se rendre à TES<sup>4</sup> ou en direction*

*I: D'accord*

*E1: Exemple si on a un travail, les professeurs vont être là pour nous, pour n'importe qui*

---

<sup>4</sup> El termino TES corresponde a la abreviación de "Techniciens d'éducation spécialisée" (Técnicos en educación especializada). Se trata de profesionales que trabajan en conjunto con los profesores de adaptación escolar y tienen por responsabilidad enseñar e intervenir a los estudiantes de la escuela que presentan o son susceptibles de presentar una amplia gama de dificultades de adaptación, las que pueden ser de tipo físicas, afectivas, intelectuales y de comportamiento. Su objetivo es aportar, a través de diversas técnicas, para promover en ellos la comunicación y la readaptación, además de competencias para la convivencia en sociedad y la autonomía.

*I: Donc dans le passé vous n'avez pas écouté des épisodes de discrimination...?*

*E3: ..hh.. il peut y en avoir mais c'est réglé tout de suite... tu peux aller plus facilement chez le prof, lui expliquer ce qui s'est passée, si un élève t'as discriminé, mettons. Puis tu peux aller plus facilement vers le prof et lui dire 'j'ai un problème' et tout va être rapidement réglé*

*E2: J'ai une question... Quand vous êtes arrivée à cette école est-ce que ça vous a impressionné comment les élèves ne se soucient pas de leurs différences? Qu'ils n'hésitent pas d'aller chez des élèves blancs ou d'une autre couleur, qu'ils n'hésitent pas d'aller parler aux gens. Est-ce que ça vous impressionne?"*

*[E1: "Para la discriminación... hh... como... es fácil aceptarlos... aquí pienso que somos más multiculturales. Creo que puede haber más africanos, o más canadienses, o quizás tanto canadienses como africanos, no lo sé. Pero los profesores aceptan eso, no hay discriminación, no hay juicio. Si lo hay vas a ir donde el educador especializado o a dirección*

*I: Está bien*

*E1: Por ejemplo, si tenemos un trabajo, los profesores estarán ahí para nosotros, para cualquiera*

*I: Entonces, en el pasado ¿no han escuchado situaciones de discriminación...?*

*E3: ..hh.. puede haber algunos, pero está resuelto ahora mismo... puedes ir más fácilmente al profesor, explicarle lo que pasó, si un estudiante te ha discriminado. Luego puedes ir más fácilmente al profesor y decirle 'tengo un problema' y todo se resolverá rápidamente*

*E2: Tengo una pregunta... Cuando llegaste a esta escuela, ¿te impresionó cómo a los estudiantes no les importaban sus diferencias? ¿Que no duden en ir a casa de estudiantes blancos o de otro color, que no duden en ir a hablar con la gente? ¿Eso es lo que le impresiona?"*

### 5.3 Resultados mapas parlantes. Producto gráfico

La técnica de la cartografía social, por medio del instrumento de los mapas parlantes, viene también a dar respuesta al objetivo específico N° 2 de esta investigación.

Los participantes corresponden a estudiantes del Liceo Juan Gregorio Las Heras, de los cursos de 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B; y a estudiantes del curso Secondaire II de L'école Vanier; los cuales están ubicados en las ciudades de Concepción-Chile y Quebec-Canadá respectivamente.

Los estudiantes fueron seleccionados de entre los que cumplieron con las características establecidas en el perfil de inclusión, expuesto en la Tabla 13, y además poseían habilidades de expresión oral, de acuerdo a sus respectivos profesores jefes.

En total se realizaron ocho mapas parlantes, uno por cada curso del Liceo Juan Gregorio Las Heras, y dos por el único curso que accedió a participar en el caso de L'école Vanier.

Cada mapa parlante fue realizado por un grupo de estudiantes conformado tanto por nacionales como migrantes. En la Tabla 18 se detalla la información referida anteriormente.



**Tabla 18**

*Grupos de estudiantes por cada mapa parlante*

Liceo/ Escuela	Curso	Codificación	Estudiantes	Fecha	Duración (min:seg)	Lugar
Liceo Juan Gregorio Las Heras, Concepción-Chile	6° A	MP1	2 nacionales 1 migrante (Venezuela)	09.05.2019	40:51	Biblioteca
	6° B	MP2	2 nacionales 1 migrante (Perú)	09.05.2019	40:51	Biblioteca
	7° A	MP3	2 nacionales 1 migrante (Venezuela)	08.05.2019	40:14	Biblioteca
	7° B	MP4	2 nacionales 1 migrante (Perú)	08.05.2019	40:14	Biblioteca
	8° A	MP5	1 nacional 2 migrantes (Ecuador y Angola)	11.09.2019	49:30	Biblioteca
	8° B	MP6	1 nacional 2 migrantes (Venezuela)	11.09.2019	49:30	Biblioteca
L'école Vanier, Quebec-Canadá	Secondaire II (Grupo N° 1)	MP7	1 nacional 2 migrantes (Bélgica y Angola)	11.02.2020	65:44	Sala de clases
	Secondaire II (Grupo N° 2)	MP8	1 nacional 3 migrantes (Angola, Uganda, República del Congo)	12.02.2020	50:29	Sala de clases

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentaran los resultados de los mapas parlantes por cada centro educativo, refiriéndose en primer lugar a cómo fue elaborado el mapa parlante de base por la investigadora y, en segundo lugar, al producto diseñado por cada grupo de estudiantes.

Para fortalecer la explicación de cada mapa parlante o producto gráfico, se utilizarán también las grabaciones de las conversaciones correspondientes, donde las intervenciones realizadas por los estudiantes se registran como E1, E2, etc., y las de la investigadora se registran por medio de la letra I.

Si bien, gran parte de las conversaciones están expuestas en el apartado precedente, en este apartado se presentarán principalmente aquellas que brindan mayor comprensión al producto gráfico; pudiendo en algunos casos coincidir con fragmentos ya referidos anteriormente o ser nuevas evidencias.

### **5.3.1 Mapas parlantes Liceo Juan Gregorio Las Heras, Concepción-Chile.**

**a) *Elaboración de mapa parlante de base.*** El Liceo Juan Gregorio Las Heras, se encuentra ubicado en calle Ongolmo #936 de la ciudad de Concepción-Chile. El establecimiento educativo está conformado por dos edificios, uno de mayor antigüedad que posee dos pisos y uno más actual que posee tres pisos.

Para diseñar el mapa parlante de base, es decir, sobre el cual los estudiantes registran sus interacciones; la investigadora realizó tres visitas de observación, en las cuales registró notas de campo abiertas sobre los principales espacios utilizados por los estudiantes y tomó fotografías de estos.

Igualmente, durante estas visitas, la investigadora efectuó conversaciones espontáneas, tanto con estudiantes como con funcionarios, para comprender mejor la apropiación de los lugares por parte del estudiantado.

El mapa parlante de base corresponde al patio interior principal del Liceo, debido a que en este espacio interactúan los estudiantes. Para confeccionarlo, se consideraron los elementos claves que lo componen, como lo son: mesas para jugar ping pong, mesas de taca taca, un kiosko, palmeras pequeñas y bancas de cemento.

Una vez fotografiado este lugar, sobre una cartulina se pegaron dichos elementos claves. A cada grupo de estudiantes se le entregó este producto gráfico y, sobre este, registraron sus interacciones en términos de mayor a menor grado de inclusión, utilizando

marcadores de diferentes colores y simbología creada por ellos. A continuación, se presentan algunas fotografías del Liceo.

### **Figura 2**

*Entrada principal Liceo Juan Gregorio Las Heras*



*Nota.* En la fotografía se aprecia la plaza que antecede la entrada y la puerta de acceso principal del Liceo.

### **Figura 3**

*Patio interior principal Liceo Juan Gregorio Las Heras (1)*



*Nota.* En la fotografía se aprecian a estudiantes de distintos cursos interactuando durante un recreo, en el patio interior principal del Liceo.

**Figura 4**

*Patio interior principal Liceo Juan Gregorio Las Heras (2)*

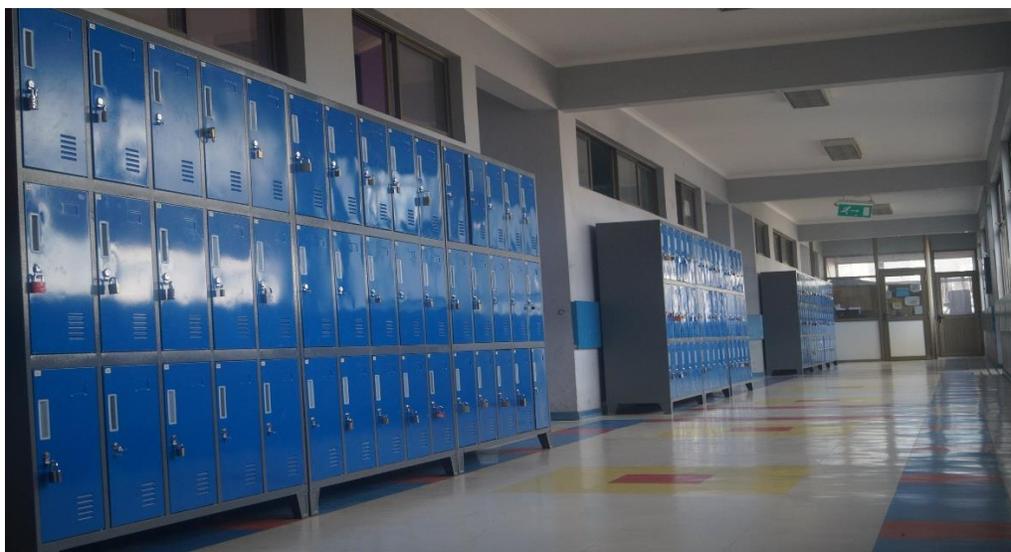


*Nota.* En la fotografía se aprecian elementos del patio interior principal del Liceo, tales como: mesas de ping pong, mesas de taca taca, bancas de cemento, palmeras pequeñas y kiosko en el extremo final izquierdo.



**Figura 5**

*Pasillo interior Liceo Juan Gregorio Las Heras*

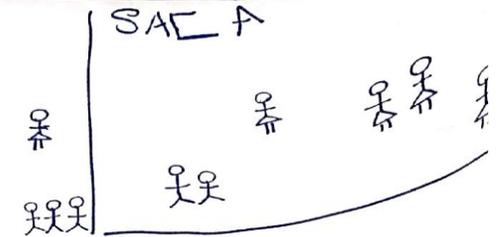


*Nota.* En la fotografía se aprecian los casilleros de un pasillo el edificio nuevo del Liceo.

b) Mapa parlante 6° A.



6-A  
9/5/2019.



Niños De Aereo



En este mapa parlante, el grupo quiso representar a todos los compañeros del curso. Desde su perspectiva interactúan principalmente en torno a tres actividades/lugares, estas son el juego de los quemados, jugar a la escondida de manera dispersa por el patio de recreo y permanecer dentro de la sala de clases:

*MP1*

*I: "Ya, entonces, tenemos que ustedes les gusta jugar a la matanza*

*E1: Sí*

*E3: Sí:::*

*I: Después tenemos, otros compañeros que juegan a la escondida, van a estar por todas partes del colegio, y tenemos los compañeros que se quedan en la sala".*

Al representar a los compañeros que juegan a los quemados, los que corresponden a la mayor parte de los estudiantes del curso, se evidencia una integración tanto de estudiantes nacionales como migrantes, destacándose que grafican ciertas características físicas particulares de estudiantes migrantes:

*MP1*

*E1: "Ya, este es el Moisés, vamos a dibujar al Seba (2,0) ((risas)), al Mati*

*E1: Eh::, quién más juega?, el Francisco? ((risas))*

*E3: el Mella*

*E1: El Joel*

*E2: hahaha Mella ((risas))*

*I: ¿Por qué tiene eso ahí el Joel?*

*E1: Es que tiene el pelo largo*

*I: Ah::: ((risas))*

*I: ¿Y por qué lo ocupa largo?*

*E1: No sé::: es que-*

*E3: Es su tradición ecuatoriana*

*I: Ah ¿sí?, ¿eso te contó él?*

*E2: El siempre dice eso, que::: la, que el siempre lo ha tenido largo*

*I: ¿Y qué les [parece?]*

*E3: [ Y toda ]su familia igual*

*E1: De primero era raro , pero ya::: nos acostumbramos y ya::: es como::: normal(h)".*

Profundizando sobre cómo empezaron a jugar como curso a las matanzas, se evidenció que se trata de una actividad reciente, en torno a la cual también emergen dinámicas de género:

*MP1*

*E2: “Empezamos recién, porque antes jugábamos, al taca-taca, y::: a la escondida*

*I: Ya: (2,0) pero les quedó gustando el juego*

*E1: Sí::*

*E3: Sí porque nos- es muy entretenido porque ..hh siempre que lanzamos la pelota (.), más que todo yo, siempre le pego a las niñas en la cara ((risas))*

*I: Pero lo haces a propósito, ¿no?*

*E1: Y la Ely siempre queda de las últimas, y corre para todos lados*

*E3: Y corre como (Mari...) ((risas))*

*E1: La pelota(h) la pelota es la del:: °Max° (3,0)*

*E2: Y aquí están los juegos de mujeres*

*E2: Es que nosotros jugamos a los quemados y nos dividimos en grupos de hombres y de mujeres*

*I: Aaaah ↑*

*E1: (Acá) están los hombres, va a dibujar a los hombres*

*E2: Ya:::: al Moisés (1,0) ah, pero ay-*

*I: O sea que por esa parte, cuando llegue, no voy a poder pasar, porque sino me va a llegar un pelotazo*

*Estudiantes: Sí:: ((risas))”.*

Al preguntarles si algunos de sus compañeros no participan del juego de los quemados, rápidamente aparecen aquellos que juegan a las escondidas. Sobre estos la referencia es muy breve:

*MP1*

*I: “¿Y todos los compañeros juegan ahí, o hay alguno que de repente esté en otra parte?*

*E2: Es que::: algunos juegan al::: así a la escondida entonces °como que se mueven por todo el colegio°*

*I: Ah::: ya. ¿Pero podríamos tal vez dibujarlos como así?, ¿en otras partes?*

*E1: Ya, el Fernando (2,0), el Benja también juega acá”.*

El grupo también identificó estudiantes que no socializan en el patio de recreo y que permanecen en la sala de clases. En el relato, es posible apreciar nuevamente dinámicas asociadas al género, siendo las mujeres quienes predominan en el espacio privado, es decir, son las que de manera mayoritaria se quedan en la sala de clases durante el tiempo de recreo:

*MP1*

*I: Me faltan compañeros pu', si ustedes son como 38, ¿hay alguien que se quede en la sala, que no salga?*

*E1: Sí, la Vannesa pero no sé con quién más*

*E2: La María Jesús*

*E1: La María Jesús*

*I: Podemos hacer aquí un rectángulo y le ponemos 'sala' (2,0)*

*E2: En la sala se queda la Fernanda*

*E1: La Anto*

*E2: La Antonella*

*E3: Yo no sé, yo no me sé los nombres (5,0)*

*E3: ¿La qué? (.) La (Saí)*

*E1: Ella::, la Antonella*

*E2: ¿La hacemos para' no más?*

*I: Sí, parada*

*E1: Está la Antonella, la Fernanda*

*E3: ¿Y por qué mirando pa' acá? (2,0) ((Risa))*

*E2: La sala, la:: la como se llama [La Martina]*

*((Risas))*

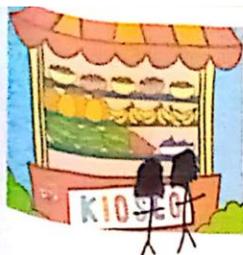
*E2: La Martina, ¿Se queda en la sala?*

*E2: Cuenten las dos*

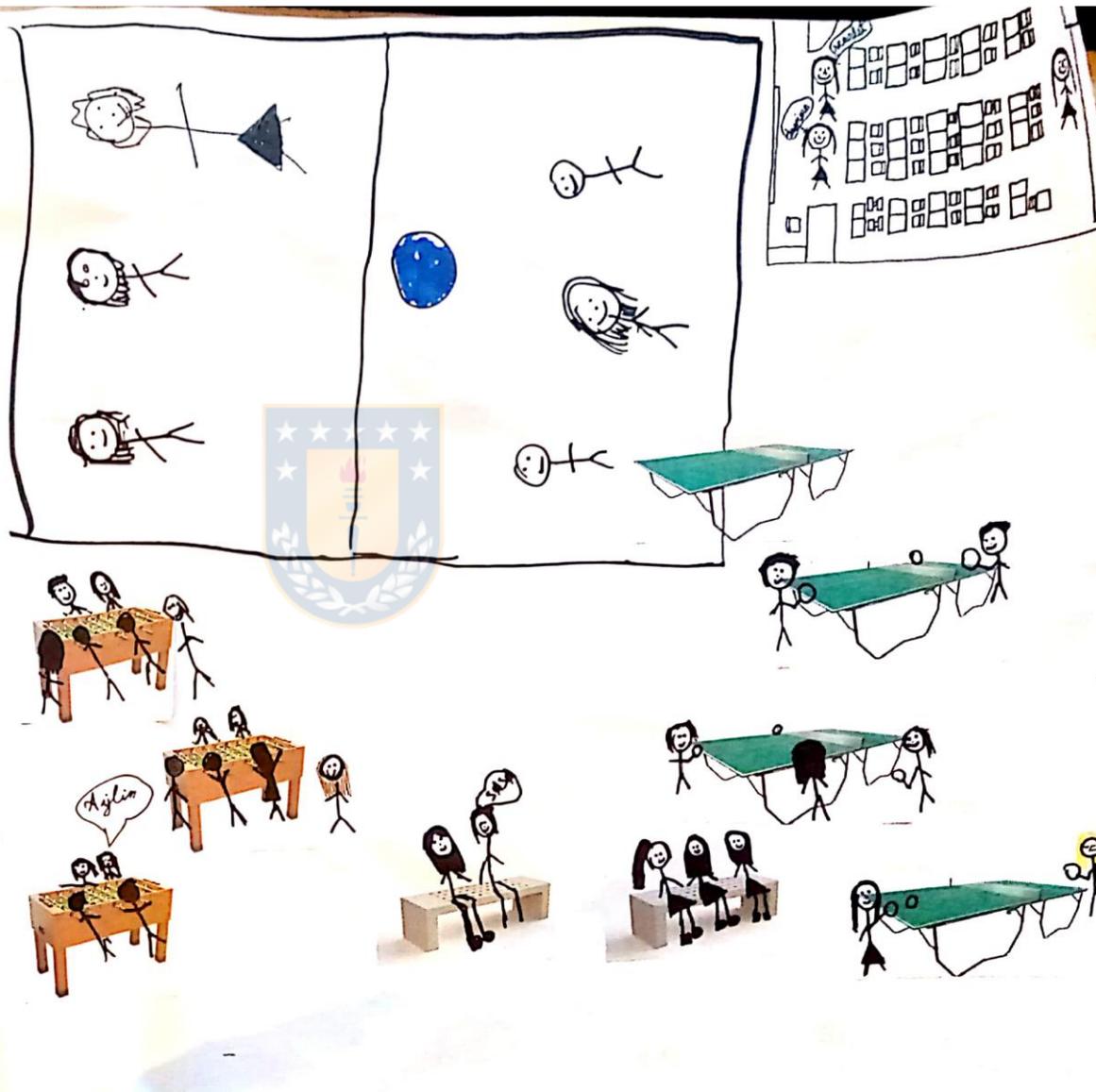
*E1: No la Mart- a la Cony con la Martina, como que se pasean por to:::do el pasillo, pero siempre, están en el [Kiosko TP]*

*E3: Lorena pasaba aquí".*

c) Mapa parlante 6° B.



6° B  
9/5 2019



Al igual que en el mapa parlante anterior, el grupo de estudiantes del 6° B quiso representar a todos los compañeros del curso. Las principales actividades/lugares donde interactúan son: permaneciendo en la sala de clases, jugando a los quedamos, jugando al taca taca, jugando ping pong, yendo a comprar al kiosco y conversando en las bancas de cemento:

MP2

I: “¿Me quieren contar un resumen de lo que hicieron? así como; antes de que se vayan a almorzar, un resumen del resumen, sí? ya

E1: Em:: nuestro curso está siempre pegado como si fuera- es decir, en el taca-taca, o sea, la mayoría de los hombres, y las mujeres, otras veces en la mañana jugamos aquí en el:: en las mesas de ping-pong

I: Ya

E1: Dos compañeros de nosotros, siempre siempre se la pasan comprando en el negocio(h)

I: Ah, son los que:: mm::

E1: Quizá(h)s y:: también, bueno, tres siempre están en la sala y los:: y a veces unos días jugamos a::: quemados”.

Con respecto al juego de los quemados, los estudiantes señalan que son algunos días en los que se organizan para jugarlo y, que los otros días, juegan otro juego:

MP2

I: “Le quedó súper linda la sala, oye ustedes dibujan súper bien (7,0) sí::: Oye y ¿siempre están así los mismos niños en los mismos juegos, o a veces se cambian igual?

E3: No

E2: eh:: no, es que lo que pasa es que a veces, hay veces que (todo el curso) jugamos algo. Hoy día en los recreos, jugamos acá en el patio de allá, en la cancha a quemados, porque:: nosotros >el día jueves y el viernes< jugamos a quemados, entonces hoy día, mi compañera Martina trajo la pelota y jugamos a quemados

I: Que entretenido

E2: Otras veces no juega todo el curso, pero juegan hombres y mujeres a::l (chuki) que:: como es una persona el Chuki si, >por ejemplo si yo soy el chuki y toco a la Aylin<, la Aylin es chuki conmigo, y así hasta que todos sean chuki

*I: ¿Cómo le colocan chuki a ese juego?*

*E2: No sé*

*E1: No sé, es como la [tiña]”.*

En cuanto a los estudiantes que permanecen en la sala durante el tiempo de recreo, en el relato y en la representación gráfica se aprecia que son pocos estudiantes; además estos se quedarían en este lugar para jugar a otro juego:

*MP2*

*E1: “Pero::: entonces hagamos la sala allí porque está la Javiera y la::: la Scarleth*

*E3: Y la Janina igual*

*E1: °Dibujemos al Efraín°*

*I: ¿Por qué se quedan en la sala?*

*E1: Porque juegan con Poli”.*

Respecto a elementos explícitos de inclusión, en el relato se hace referencia a la unión entre el curso, evidenciándose que nadie está solo y que también hay amistades entre compañeros nacionales y de origen migrante:

*MP2*

*I: “Qué lindo, todos los niños compañ- están con alguien, ninguno está solo*

*E1: A veces, es que lo que pasa es que siempre uno tiene un >mejor amigo<, con el que está siempre, >y a veces cuando falta ese mejor amigo< no dan ganas de hacer nada, y uno pasea por el pasillo*

*I: Pero eso no quiere decir que no tenga mejor amigo*

*E1: No, no quiere decir que no tengamos amigos o mejor amigo*

*I: Pero que no, no vino a clases quizás*

*E1: Por ejemplo yo tengo mi mejor amiga que es la, que se llama Gabriela, es venezolana, y cuando ella falta lo único que hago es pasear por los pasi::llos*

*I: Sí, es triste cuando faltan tus amigos*

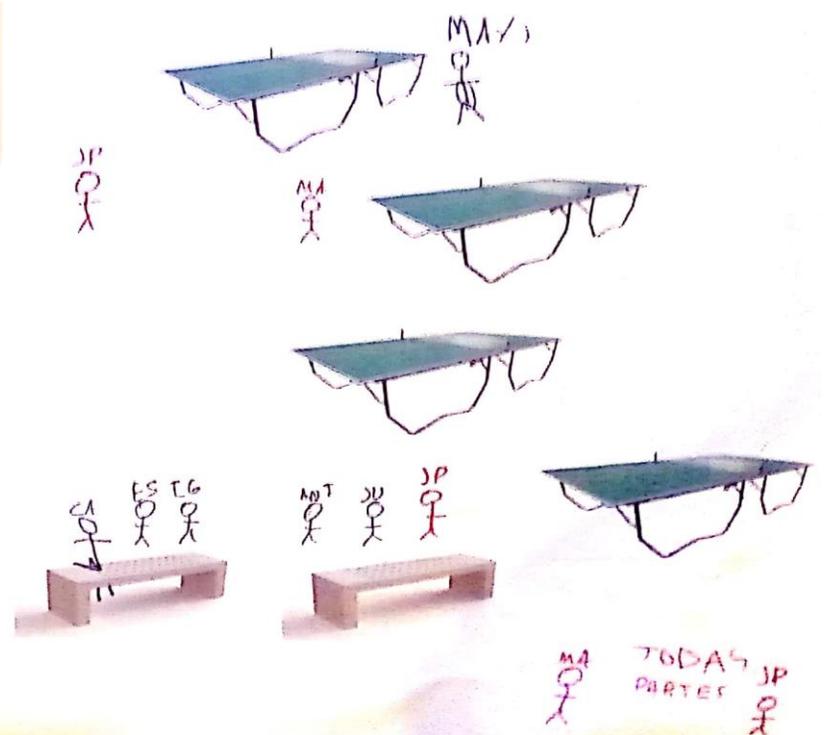
*E1: No me da ánimo de hacer nada”.*

d) Mapa parlante 7° A.



F=A  
08/05/2019

SALA  
 TER  
 AD CAT  
 ES ALAN MA  
 ISAAC  
 JE  
 JO  
 SN  
 AY



En el mapa parlante del 7° A, el grupo de estudiantes representó a sus compañeros en actividades/lugares tales como: comprando en el kiosko, permaneciendo en la sala de clases y jugando al taca taca.

En la elaboración del mapa parlante, se evidencia que una cantidad considerable de compañeros suelen ir a comprar kiosko o se quedan en la sala de clases. El grupo quiso representar a los que permanecen en la sala, registrando sus iniciales en un recuadro que dibujaron en la esquina superior derecha. Los motivos por los que siguen dentro de la sala son por timidez o para pololear, en el caso específico de unos estudiantes:

MP3

E1: *“¿Qué más?, alguien que siempre esté en el Kiosko*

E2: *[Alonso]*

E3: *[El Alon]so*

Niño2: *Alonso, Alonso, Alonso*

I: *¿Alonso es de su curso?*

Todos los estudiantes: *Sí:::*

I: *Ya*

E1: *El Jeremy también*

E2: *>¿Jeremy?<*

E1: *Es que están los cuatro ahí, está el Alan, el Alonso y::: el Jeremy y el (Isaac):::*

E3: *Ya::, no muevas*

E2: *Ahí está (2,5)*

E1: *¿Qué otros están en el Kiosko siempre?*

E2: *Eh::: Jeremy*

E1: *No::, Jeremy está jugando*

E3: *Está en el salón*

E1: *El Isaac, el Isaac.*

E2: *(Ponlo ahí) en la sala*

E3: *A Je::remy, Isaac, Adolfo*

E1: *En la sala*

E2: *Isaa:::c (6,0)*

E3: *Jeremy (4)*

E1: *Jota (2,0)|*

E2: *Isaac (7,0)*

I: *¿Y qué compañero no sale mucho, o compañeras?*



E1: La Aylin

E2: Aylin:: (Héctor) también

E3: El:: °Matrimonio°, aquí también está el Marco

E1: E::l(h) Marco está en todos lados, jugando Free Fire ahí

I: ¿Y la Aylin por qué no sale mucho?

E1: Es tí[mida:: o sea, e]lla dice

E2: [°Porque:: sí°]

I: Hay que dibujarlas ahí, o donde más van, si ustedes creen están más en la sala o están afuera

E1: Es que nosotros ponemos atención más en el taca taca”.

Al preguntarles al grupo de estudiantes por información más específica sobre las dinámicas entre estudiantes al interior de la sala, en primer lugar, perciben que mayoritariamente son los hombres los que permanecen en el interior para jugar al celular; mientras que las mujeres suelen pasear por los pasillos durante el tiempo de recreo. En torno a este último punto, no se evidencia que forme parte de las actividades de las mujeres de este curso en general, jugar en el patio de recreo:

MP3

I: “Pensando en términos de quienes son sus compañeros hombres y de quienes son sus compañeras mujeres, ¿quienes ocupan más este espacio?

E1: Los hombres, los hombres se quedan más en la- se quedan más en la sala

E2: Los hombres?, no::

I: A ver, pero por qué tu dices que salen más y por qué:: para saber de cada uno que es lo que piensa

E1: O sea

E2: Falta el Javier

E1: No, Javier está ahí, mira

E2: Ah

E1: Porque, exceptuando a estos que se quedan jugando en el teléfono, este, normalmente, yo veo muchos más hombres

E2: Yo veo más mujeres afuera, porque, en todos los recreos y todos los días, se quedan, por lo menos seis niños adentro de la sala

I: Ah::, ya. Y::, ¿tus compañeras cuando van en el patio?, ¿dónde suelen ir más?, cuando salen

*E2: Pasan por todos lados, porque*

*I: Juegan, ¿o se pasean?*

*Niño3: O sea::: si por ejemplo, paseamos y nos encontramos como más de cinco*

*E2: Y a veces se quedan jugando con nosotros en los taca-taca unas*

*E3: Algunas se quedan jugando*

*I: ¿Alguna juega ping-pong?, ¿les gusta?*

*E1: Normalmente no juegan, solamente Maxi, creo, del curso al menos-*

*E2: Y el Marco a veces”.*

Respecto de las actividades propias que realiza el grupo de estudiantes que elaboró el mapa parlante de su curso, se reconoce durante la conversación que son amigos y que suelen hacer uso del patio de recreo para jugar al taca taca. Además, tienen conocimiento de otros compañeros que también utilizan este espacio para jugar y que se mueven de manera dispersa, dicho con sus propias palabras, que está en todas partes:

*MP3*

*I: “¿Ah y ustedes tres son amigos?*

*E1: Sí*

*E2: Sí*

*I: Ah, mira la coincidencia*

*E3: Cosas que pasan...*

*I: Ya, ¿Y ustedes dónde están, donde estás tú?*

*E1: Aquí, aquí siempre*

*E2: Acá*

*I: ¿Ustedes siempre juegan al taca-taca?*

*Niño1: Siempre*

*I: ¿Sí?*

*E1: Es un vicio, pero increíble*

*I: Ya. ¿Y estos son los compañeros que por lo general no salen mucho?*

*E2: No*

*E3: ¿Cómo hacemos si alguien está en todas partes siempre?*

*E1: Al medio, al medio*

*I: Dibújenlo varias veces, y me ponen ahí arriba:: (.) Marco*

*E1: °Juan Pablo ¿dónde está?°*

*E2: Está, en todas partes*



E3: >(como los de media) está en todas partes<

E1: Rojo también

E2: Bueno, nunca está en la mesa de ping-pong

E3: ¿Ah?

E2: Ni en la mesa de ping pong ni en

E1: Sí pero pasa a ver, algunas veces”.

Cuando se les pregunta directamente al grupo de estudiantes acerca de estudiantes migrantes, sus percepciones visibilizan de inmediato a estudiantes provenientes de Venezuela; no obstante el reconocimiento de estudiantes de otras nacionalidades es débil. Además, identifican una dinámica propia de estudiantes venezolanos, señalando que durante el recreo suelen agruparse entre sí para conversar y apoyarse:

MP3

I: “Eh::, por ejemplo eh:: su::s, sus compañeros, los que son de Venezuela, igual yo sé que hay otros chicos que vienen de: de Ecuador, también otros cursos

E1: Eh: Judith tiene, los padres son ecuatorianos, pero nació aquí en Chile

I: Ya, ya. Y::, ¿y de Perú también que hay:::?

E2: No, de Perú no hay

I: ¿Ustedes ven que ellos salen al patio, salen a jugar o::, es poco en realidad lo que salen?

E1: Sí

E2: Sí

E3: Hay muchos extranjeros

I: ¿Sí?, dónde por ejemplo::: ¿Qué hacen cuando están acá?

E1: Caminan con otras personas

E2: Como que todos dejan el >taca taca solo<

I: ¿No hay algunos que de repente como que se juntan solamente? por ejemplo, si yo fuera:: brasileña, ¿yo solo me juntaría con brasileños?

E1: Eso es lo que hacen los venezolanos que se apoyan entre todos de repente, que se juntan en los recreos

I: ¿Qué hacen por ejemplo?

E2: Hablan

E1: Se apoyan entre sí

I: Ah::

*E3: Hablan como ellos*

*I: ¿Dónde generalmente se ubican cuando se juntan a hablar?*

*E1: Donde nos encontremos nos ponemos a hablar*

*E2: Pasillo, pasillo*

*E3: Generalmente en el pasillo cuando yo salgo*

*I: Pero aquí en el patio no hay generalmente un grupito::*

*E1: Sí::, sí, igual*

*I: ¿Dónde los podríamos dibujar?*

*E2: Es que:::*

*E3: Por aquí)*

*I: ¿Y ven qué con los demás pase eso?, ¿con los chicos de Perú, de Ecuador, de otros cursos?*

*E3: La verdad no conozco chicos de Perú, ni de Ecuador, solamente Judith pero::*

*I: ¿De Colombia?*

*E3: Irwin, pero se junta con nosotros”.*







El mapa parlante del 7° B, presenta algunos aspectos distintos respecto de los mapas anteriores. En este, el grupo de estudiantes representó actividades/lugares tales como bailar dentro de la sala de clases y jugar volleyball junto a estudiantes de enseñanza media. Las actividades de comprar en el kiosko, jugar ping pong, al taca taca, sentarse a conversar en las bancas de cemento, entre otras más; no ocupan un papel central en el caso de este mapa.

Además, durante el proceso de elaboración de este mapa, emergieron en la conversación nuevos elementos asociados dinámicas de género, como maquillarse por ejemplo. Cabe destacar que, a pesar de que uno de los estudiantes del grupo es de origen migrante, ni en el proceso dialógico y gráfico de elaboración del mapa surgieron elementos relativos a la migración e inclusión.

En términos generales, la descripción que realiza el grupo de estudiantes de todo lo representado en el mapa es la siguiente:

*MP4*

*E3: “Esa es una sala, ese es el patio, y como siempre vamos a jugar al patio de atrás*

*I: Ah:: ya, ustedes ocupan más el patio de atrás*

*E2: Sí:: yo*

*I: ¿Y qué pasa en el patio de atrás?*

*E3: Los de media que juegan Volleyball*

*I: Ya*

*E2: Las que se quedan siempre en la ventana*

*E3: Los de media que solo hablan, los que juegan a la pelota, el grandote, las fresas, el que se hace (llamar) el chileno(h) el gordito de la portería(h)*

*E3: Los de:: los de media que juegan Volleyball*

*I: ¿Las fresas son?*

*E1: fresas son:: son tres niñitas que se creen así:::, andan maquillándose*

*I: Ah::*

*E1: La Valeria*

*E2: No, Valentina, la Renata y la María*

*E3: Eso, eso*

*E2: Son tres fresas del curso que se maquillan*

*E3: Valentina es la gordita, ¿verdad?*

*E2: Sí, la media, sí sí*

E1: Discriminador

E3: No pero ajá, hay que decir las cosas como so:n

E2: Se tenía que decir y se dijo

I: ¿Y hay alguno de sus compañeros que por ejemplo no salga mucho, que ande solo?

E1: La Cony en la sala, por eso la [dibujamos]

E1: [Ah, no, yo ] no soy sola, yo me quedo con las chiquillas

E3: Este:: y qué hace la (Jose) sola

E2: La Anahí

E3: No, la Anahí no no

E2: La Anahí está con la Vale Quezada

E1: ¿Quién es el del lado?

E3: Ah, el Alonso que juega ping-pong

E2: >Siempre ha jugado ping-pong<

I: ¿Ahí está acompañado?

E3: Pero está solito, esto está partido(h)

I: ¿Y el por qué tiene este circulito acá?

E3: Porque lo hice soy yo

E2: Porque es Lorenzo

I: Ah::, ese eres tú

I: ¿Qué les gusta bailar a ustedes?, ¿algún grupo en específico?

E2: K-pop Eh::: black pink (3,0), a mi hermana le gusta Super Junior, a mí me gusta BTS”.

Las actividades que destacan en la parte gráfica del mapa y en torno a las cuales más conversaron son el jugar volleyball y bailar dentro de la sala de clases.

Respecto de la primera, es decir jugar volleyball, se trata de una actividad que realizan en otro patio, por lo que para dibujarla utilizaron el reverso de la cartulina:

MP4

E3: “[Ah:::] los que juegan Volleyball, de media

E2: La Antonia, cómo se llama la Antonia::: Arriagada

E3: Ya, voltea la cartulina

E1: Podrías encerrarlo aquí

E2: Es que me falta::, son muchos

I: Ah:: más personas, ah buena

E3: La cancha

E1: Yo hago la pelota

E2: Yo la cancha, yo la cancha. Ya, aquí la cancha

E3: Pero, o sea: cómo la::, vas a hacer como::: una vista panorámica, o una vista aérea o::

E1: Tenís que dibujar a la gente grande si puh

E2: Ah sí puh, tu, dibuja grande

E1: Yo voy a dibujar [a-

E2: [Un arco ] Esperate que tengo que hacerle las líneas (3,0) hay que hacer

E3: Ahora lo van a hacer de arriba

E2: [Qué pasa] si le hago al:: la la la red de celeste

E3: ¿Nada?

E2: Aunque no tenga red

E1: °Ya:: dibuja un niño tirando la pelota°

E3: (olvida que lo voy a ...) y un niño con la pelota en la cara que siempre le pegan a alguien

E2: Oh::: yo me pasé”.

En cuanto a bailar dentro de la sala de clases, se trata de una actividad realizada por algunos de los estudiantes del curso. También comparten el mismo espacio con quienes permanecen sentados en sus puestos durante el recreo y, señalan que, algunos estudiantes hombres de otros cursos van a observar los bailes:

MP4

E2: “La Antonia y tú te ganai por acá

E1: °¿Yo?°

E2: Sí tu te ganai por acá con la Tamara

E1: Sí, yo me gano aquí °(a verlas) como bailan°, porque me aburro

E3: La profe::

E2: No:: yo antes también era tiesa:: pero:: con viendo videos no más aprendí y bailar bien (.) a la antigua:: viendo videos

E3: Como sabes bailar, como sabes bailar mucho(h)

E2: Me sé casi todas las °coreografías°, bueno no todas, tengo que aprenderme algunas eh::

E2: Ah:: yo no hago nada, yo solamente bailo. ↑ Ah:: voy al desayuno

I: Dibuja una radio ahí para que se note que están bailando

E3: Ah: sí porque, tienen la radio, y siempre (...)

E2: La radio la tienen al fondo aquí

I: Pero gra::nde

E2: Hay que hacer la ventana, la sala, y aquí está la sala entonces la ventana está aquí

E2: Aquí hay tres niños (2,0), hay tres niños afuera, hay tres niños. ¿Cierto que ahí hay un grupo de niños?

E1: Que ahí está el niño que se llama (Francisco) °uno grande, el que se gana afuera de la ventana°

E2: Ya pero, hay un grupo y yo:: conozco a este niño y al:: ¿cómo se llama?

E1: Lo único

E2: Rodrigo que- (..) aquí yo no conozco::”.

En torno a este último aspecto, el grupo de estudiantes reconoce ciertas actitudes molestas para ellos y que son realizadas por los estudiantes que observan las coreografías:

MP4

I: “Los niños ¿no hacen nada, solo están ahí?

E2: No:: se quedan todo el día

E3: Ah:: esos no eran muy bueno, ¿cierto?

E1: Mira eso (necesita)

E2: Sí, empiezan a silbar >(dentro de la sala)<, una vez nos silbaron así de esa cuando, si cuando

E3: Con la boca

E2: Nosotros dijimos, le cerramos la cortina en la cara (7,0)”.

Finalmente, el grupo de estudiantes también se refiere a unas compañeras apodadas como “las fresas”, sobrenombre dado porque se maquillan. Sin embargo, su percepción contempla además más elementos, como lo son la vestimenta, el peinado y otros aspectos que responden a una visión asociado a dinámicas de género:

*MP4*

*E1: “Oye, ah, si vai a hacer a las chiquillas hácelas así a la Renata con un vestido*

*E2: Ah sí, porque es muy, es muy, (.) es muy Fresa*

*E3: Pero como*

*E1: CON UN VESTIDO*

*E2: Se maquillan mucho, que e::sto, que ah*

*E1: Préstame el rojo*

*E2: No, este es muy (ininteligible)*

*E3: Pero exacto, hazle un::: (3,0), qué es eso::: dijiste que iba a ser los labios*

*E2: Se parecen a los >niñitos (el blanco) que tiene< no le hicieron las trenzas parecía Anabelle*

*E3: Hazle las trenzas (4,0) pero por qué lo marcai con el negro*

*E1: Hay tres, y una:: que es la María Paz, quería, debajo del pantalón (.) de educación f- se pone dos calzas del colegio, pa que se le note el trasero*

*E3: ihih*

*E2: Y pa' que los niños la miren, >sí o no?<, y en- en delante la vimos porque en delante estaba sentada y:: se le veían las dos calzas °(abajo)°, con la Tamara lo vimos, quedamos impactadas*

*E3: Impactadas haha*

*E1: Te hago un vestido*

*E3: >Pero es que estamos en el colegio< (2,0)*

*((Risas))*

*E2: Y se creen las boni:::tas, tratan mal a los profesores, ¿no cierto?*

*E1: Sí:: la sobre todo la Renata*

*E2: Se ponen a cantar, le importa:: poco las materias (3,0) así son*

*E2: Me caen bien, pero:: algunas veces como que me °(desagradan)°*

*E3: Íbamos a hacer la play, te acuerdas, con la con la María eh::: esta es la Vale*

*E2: Se creen las maduras del curso, entonces*

*E1: Y la Renata*

*E2: Ni siquiera, igual son infantiles °como nosotros°*

*E2: Nosotras tiramos tallas, nos reímos, y ellas también se ríen algunas veces (4,0)*

*E1: Como las voy a (ininteligible) la Renata*

*E3: Así ihihih, sí porque*

*E2: La María también se pinta:: los labios, la Vale no, o sea, la Vale no tanto”.*



f) Mapa parlante 8° A.



El grupo de estudiantes de 8° A, desarrolló el mapa en su totalidad al reverso del mapa parlante de base. Esto se debe a que, la mayor parte de las actividades de socialización tienen lugar en la multicancha del Liceo y no en el patio de recreo:

*MP5*

*I: “Entonces, saquen sus lapicitos, quiero que me vayan contando dónde ustedes están comúnmente aparte de las salas, dónde les gusta ubicarse, jugar con sus amigos*

*E1: A mí por ejemplo me gusta estar más en el otro patio, en el de la multicancha*

*I: Ya, ¿podrías dibujarlo aquí?*

*E1: Sí porque es más espacioso*

*I: Y, ¿con quién te juntas ahí?*

*E2: Tenemos como un grupo y es del curso, nos ganamos en toda la esquina. Conversamos, tiramos tallas con los tíos, los auxiliares son muy buena onda*

*I: La idea es que ustedes lo entiendan*

*E2: Mira así como aquí la multicancha y luego la cancha, la esquina, las bancas*

*E1: Lo podemos hacer al otro lado de la hoja*

*I: Sí también*

*E2: Mejor*

*E1: Yo, en este caso diría que si aquí hacemos el círculo de la cancha y más abajo la multicancha en un cuadrito chiquitito”.*

Al respecto, los estudiantes también señalan la utilización de la multicancha como un espacio donde simultáneamente juegan y conversan:

*MP5*

*I: “Ya. ¿Qué estás dibujando ahí?*

*E2: Una reja ajaja media rara la reja pero es una reja*

*I: Pero, parece que se están arrancando ajaja*

*Todos los estudiantes: Jajaja*

*I: ¿A ver? ¿Qué está pasando aquí? ajaja*

*E 2: Es que quedó media rara, pero es la reja*

*I: Oye, ¿qué pasa que todo se juntan en las esquinas? y ¿aquí en este espacio?*

*E2: Es que aquí la mayoría de los cursos se la pasan jugando, hay como cuatro cursos distintos jugando a la pelota, y yo no entiendo como nosotros de repente,*

*hay como tres arqueros aquí y como tres arqueros acá ajajaja y es como todo raro porque viene otro de otro curso y la ataja el otro arquero*

*I: Pero ¿son niños más chicos?*

*E1: Sí, hay niños más chicos, más grandes*

*E2: Y es como todo confuso*

*E1: Entonces es mejor estar alrededor de la cancha, y bien lejitos, en las esquinas mejor, para que no te llegue el pelotazo*

*I: Así pueden conversar más tranquilos, ¿cierto?*

*Todos los estudiantes: sí”.*

Una actividad que específicamente representa a este grupo de estudiantes son las batallas de rap y hacer grafitis. Ambas están graficadas en la esquina inferior izquierda del mapa, donde además se aprecia un alto parlante de color azul acompañado de la palabra hip hop:

*MP5*

*I: “Y ¿qué otras cosas les gusta hacer de aquí en el colegio?*

*E 2: Rapear*

*I: ¿Y hacen batallas?*

*E2: Sí, con otro grupo yo traigo un parlante y empezamos a batallar*

*I: ¿Y eso lo hacen sólo en el recreo?*

*E2: Sí, en el recreo, y cuando no están los profes empezamos así con cualquier frase. A mí me gusta el grafiti, de repente empiezo a hacer grafiti”.*

A diferencia de los mapas parlantes de los otros grupos, aquí se evidencia una integración más fluida entre jugar, conversar y la dinámica de género, tanto en la elaboración gráfica como en la producción oral de construcción de este mapa parlante:

*MP5*

*I: “Pero cuéntame haber... ¿con quiénes te juntas? ahí dibujaste muchas personas ¿quiénes son?*

*E3: Son casi la mitad del curso. Somos como niños*

*Todos los estudiantes: Jajaja si:::*

*I: ¿Y se juntan puros niños? Pueden dibujar a sus compañeros también donde se juntan... a ver... aquí hay un corazoncito ¿Con quiénes te juntas? Y ¿Qué haces aparte de jugar a la pelota?*

E3: Me quedo en la sala jugando con el teléfono. No salimos mucho, me gusta estar en la sala

E1: Pregunta, disculpe, ¿puedo dibujarme en partes diferentes?

I: ¡Sí! como tú quieras. Así como si primero estás aquí y después vas a otro lado. ¿Y con los otros cursos te juntas con alguien?

E3: No

I: Ya, sólo con tus compañeros

E3: Sí

I: Y ustedes ¿también?, ¿sólo con los compañeros?

E2: No. En nuestro grupo hay personas de primero. Tengo amigos en segundo, o sea, mi mismo grupo conoce a todos mis amigos, porque como están unidos, tenemos amigos en primero, en segundo y en cuarto medio

I: Oye me asalta la duda ¿Quiénes son estas personas?

E1: Soy yo y mi polola

I: ¡Tienes polola! ¿Hace cuánto tiempo?

E1: Sí, somos pololos hace 5 meses, pero nos conocemos hace un año

I: Ya, ¿son del mismo curso?

E2: Sí, del mismo curso

I: Oye y ¿cómo han mirado tus compañeros esto? que ya tengas polola

E1: No, es normal Jajaja

I: ¿Sí?, ¿no te molestan mucho?

E1: Sí, de repente

E2: Yo le hice el enganche

E1: Pero en realidad ya todos me conocen desde chiquitito. Entonces no tienen ningún problema

I: ¿Cómo se llama tu polola?

E1: Fernanda, pero le decimos Feña

I: Y, ¿se lleva bien con ustedes?

E2: Es mi mejor amiga

I: Queda todo entre amigos

E1: Sí jajaja

I: Oye y, cuando tú has peleado, digamos no peleado, discutido con tus profesores, la Feña ¿qué hace?, ¿te apoya?, ¿se queda calladita?

E1: Jajaja apoya, pero en silencio”.

Asimismo, la integración de las múltiples formas en que utilizan la multicancha, revela límites más flexibles en el significado que este espacio físico tiene para ellos y en cómo gestionan sus interacciones con sus compañeros de curso y las demás personas de la escuela. Ellos señalan que en este lugar tienen mucha vida social y que comparten con otros cursos. Además, en su relato es posible detectar un límite difuso entre su vida de estudiantes y adolescentes, por lo que espontáneamente comparten experiencias asociadas a esta última dimensión:

*MP5*

*E2: "Voy a terminar de hacer al Nzaqui regando las plantas*

*E1: Bueno, estábamos hablando que aquí nos juntamos, nuestro grupo o sea el Brian, todos los nos conocen*

*E2: Aparte dos inspectores*

*I: Ellos son parte del mismo grupo*

*E1: Claro*

*I: Ya, son yuntas*

*E1: Por acá Andy les va a explicar que hace acá*

*E3: Hacemos barra, jugar a la pelota, eso nomás*

*I: ¿Con quienes se juntan?*

*E3: Casi todo el curso*

*E1: Lo que pasa, es que somos un curso muy unido. No importa dónde nos sienten, si nos cambian de puestos empezamos al tiro a conversar con el otro*

*E2: Ya tenemos un tema de conversación*

*I: Entonces, como que todo se juntan con todos, a pesar de que hay mini grupos*

*E2: Es que el curso es muy de piel, no es como allá todos abrazándose, no tanto, pero tienen como su cercanía, su confianza*

*I: Me contaban que nadie queda sólo por ejemplo*

*Todos los estudiantes: No*

*E2: Ahí estoy yo jugando básquetbol, porque de repente juego básquetbol*

*E2: Aquí nuestras vidas amorosas.*

*I: Aah, ¿puedo saber un poquito?*

*Todos los estudiantes: Jajaja*

*E1: Pregunte, pregunte*

*I: Bueno, ¿con quién están?*

E1: Bueno, mi polola es de mi curso, se llama Fernanda, y la conozco desde hace un año, pero ayer cumplimos 5 meses

I: Qué bonito

E1: ¿Y tú? Jaja

E2: Mi polola se llama Jessie, desde primero medio y la conozco como desde hace 4 años, pero vamos a cumplir dos meses. O sea como que intentamos pero no resultaba, ahora sí

E1: Mi polola es la mejor amiga de su polola, y yo soy su mejor amigo Jajaja Bueno ahí también salgo yo en el invernadero, porque estoy en el taller de medio ambiente también

I: ¡Ah!, ¿en serio?

E1: Me gusta revisar las plantitas, a ver cómo están

E2: Como que tenemos mucha vida social, porque aquí nos juntamos con personas de otros cursos, segundo medio son unos amigos y como que todo el grupo los conoce y andamos juntos y de cuarto igual, y eso

E1: Y estábamos hablando de los profesores que nos caen bien, nos caen mal igual, o sea no de los profesores que nos caigan mal

I: O sea, les caen menos bien, han tenido algún tipo de conflicto

E1: Y estábamos hablando de cómo somos en el curso, de relaciones amorosas y de cómo le dimos viagra a un compañero

E2: Esa es la anécdota que casi escuchó

I: Ajajaja.... A ver, ¿de qué lugares vienen?

E1: Está Ecuador, Perú, Italia, África, Venezuela

I: ¿De qué parte de África?

E1: Angola, al suroeste

I: Pero, ¿llegaste hace tiempo acá?

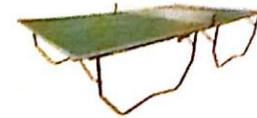
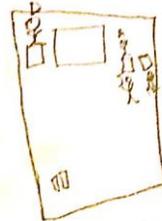
E1: Sí, yo llegué acá con 1 año y 9 meses. Mi papá es chileno

I: ¡Qué bueno! Y, ¿conoces Angola o no?

E1: No, no he vuelto

I: Hay un desafío ahí pendiente”.

**g) Mapa parlante 8° B.**



Al comenzar la elaboración del mapa parlante del 8° B, primeramente, los estudiantes señalaron que el espacio de socialización más utilizado es la sala de clase y los pasillos. Lo anterior lo graficaron en la parte central del mapa parlante de base, dibujando un rectángulo abierto que es el pasillo, y un rectángulo cerrado que representa su sala de clases.

A diferencia de los otros mapas parlantes, en este emergió de manera espontánea una visibilización a los estudiantes migrantes, la que se manifiesta rápidamente en la conversación mientras elaboran el mapa:

*MP6*

*I: “Ya, qué bueno. Y ¿si dibujamos a los otros compañeros que nos faltan? Por ejemplo el chico que es de Perú ¿cómo dijiste, Jesús?”*

*E1: No, Diego*

*I: Diego, él por ejemplo si tuvieran que ubicarlo ¿lo ubicarían aquí en la sala o con quién lo ubicarían?*

*E1: En la sala todo el rato*

*E2: En la esquina jugando con el celular*

*I: y ¿A qué juego?*

*E1: Free fire*

*I: Aah, está en el teléfono entonces*

*E2: Sí*

*I: Aah ya...y ¿tú amigos quiénes son?*

*E1: O sea el grupo de venezolanos*

*E2: Larry, Carlos, Yanel y Javiera*

*I: ¿Todos de Venezuela?*

*E1: No, Javiera es de acá*

*I: Aah ya, pero ¿no eres tú?*

*E3: No, es otra Javi*

*I: Y, por ejemplo aquí, de repente ¿hay lugares más dónde se junten que son de Venezuela, o de Perú, que nombraron?*

*E1: En el pasillo*

*I: ¿Sí?*

*E1: Sí*

*E2: O en la ...que está detrás de la cancha*

*I: Mmm ya ¿y de qué otros países más hay aquí en el colegio?*



E2: Colombianos

E1: Ecuatorianos

E2: Africanos

I: ¿Sí? Ya, ¿de dónde viene?

E2: Javiera me dijo el nombre

E3: No sé

E1: El creció acá o algo así

E2: Sí, se vino cuando tenía tres

I: Ah, chiquitito

E2: O sea, por eso habla tan bien

I: Aah ya. Entonces había de Perú, de Colombia, de África, Venezuela. ¿Argentina?

No sé si habrá

E2: No, no he visto ninguno

I: Ya, ¿de Bolivia?

E1: Sí

E2: En el 8A

E3: ¿Quién?

E2: Pero no me sé el nombre

I: ¿De Ecuador?

E1: De Ecuador he visto niños chicos

E2: Sí

I: Pero, ¿no saben bien así como...?

E1: No

I: Y ¿sus profes comentan eso en clases, que hay niños de otros países o en realidad como que no mucho?

I: No mucho

I: Mmm ya....como que no mencionan mucho que hay muchas culturas

E3: O sea, a principio de año hablan de eso, pero ahora no

I: ¿Sí? Y ¿qué dicen por lo general?

E3: Que hay que integrarlos

I: ¿Y creen que pasa así? ¿o no tanto?

E1: Sí

E2: Sí".



En la conversación, emerge también mayor información sobre el grupo de estudiantes venezolanos que es señalado en el fragmento anterior. Destaca que el espacio de socialización de ellos es un pasillo, motivo que puede explicar por qué para este curso era importante representar este lugar en el mapa:

*MP6*

*I: "Y al tío Pablo le toca ahí estar sobre ustedes ajajaa pórtense bien. Y aquí ¿son puros pololos? En el pasillo*

*E1: Estos no son pololos*

*I: Pero ¿se gustan o algo?*

*Todos los estudiantes: No*

*I: Aah ya*

*E1: Y aquí un círculo de puros venezolanos que se juntan siempre*

*I: ¿Y de otros cursos?*

*E2: Sí*

*E1: Todos de cursos distintos*

*I: Ah, y ¿tienen como ese lugar en el pasillo para juntarse?*

*E1: El Ian, este alto Fabián, Adrián, Néstor, Jesús*

*I: ¿Cómo de qué cursos son más o menos así?*

*E2: Néstor es de cuarto, Ian, Fabián son de segundo, Adrián es de primero*

*I: ¿Todos de media?*

*E1: La mayoría*

*I: Ah, pero ¿igual hay de básica?*

*E1 y E2: Nosotros*

*I: Pero están a puertas de primero medio, supongo ¿o no?*

*E1 y E2: Sí*

*I: Y ¿qué hacen?, ¿qué hacen ahí los chicos?*

*E2: Hablan*

*E1: Conversan de la vida".*

Al profundizar más respecto del grupo de estudiantes venezolanos y por qué es tan visible para este curso los estudiantes migrantes, surge en el relato que de un total de ocho compañeros migrantes siente son venezolanos. No obstante, se mantiene la tendencia general de invisibilidad en el relato y en la representación espacial de los estudiantes migrantes de otras nacionalidades:

MP6

E1: "Nosotros estábamos hablando de lo que hacíamos en los recreos pues. Por ejemplo acá Ismael se junta con Illesca todos los recreos y cuando no está con ella está con el novio

E2: El tío Pablo aquí sentado no podía faltar

E3: ¡No se acerquen!, ¡a un metro de distancia!

E2: ¡Entren a la sala!

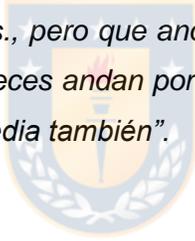
I: Igual aquí hablaban un poquito de la sala, ¿quién es el compañero que estaba acá?

E1: Diego. Somos ocho extranjeros, siete venezolanos y un peruano, y eso. Aunque sólo nos juntamos cuatro venezolanos sobre todo, hay otros dos que se juntan pero los otros están muy distantes con los venezolanos, según yo se juntan más con los chilenos. Y el peruano se junta con todos

I: ¿Y acá, quiénes son?

E1: Es un grupo de venezolanos

E2: Que son de varios cursos., pero que andan siempre juntos, entonces a veces están aquí en el pasillo o a veces andan por otras partes, pero que están siempre juntos. Hay de básica y de media también".



### **5.3.2 Mapas Parlantes de L'école Vanier, Quebec-Canadá.**

**a) Elaboración de mapa parlante de base.** L'école Vanier, se encuentra ubicada en el Boulevard Wilfrid-Hamel #700 de la ciudad de Quebec-Canadá. El establecimiento educativo está conformado por un gran edificio que posee tres pisos y un subterráneo.

Para diseñar el mapa parlante de base, es decir, sobre el cual los estudiantes registran sus interacciones; la investigadora realizó una visita previa de observación del Liceo, en las cuales tomó notas de campo abiertas para registrar los principales espacios utilizados por los estudiantes y tomar fotografías de estos.

Igualmente, durante estas visitas, la investigadora efectuó conversaciones espontáneas, tanto con estudiantes como con funcionarios, para comprender mejor la apropiación de los lugares por parte del estudiantado.

Sin embargo, como el viaje a Quebec-Canadá fue en el mes de febrero, los principales espacios de interacción externos de los estudiantes, como el patio de recreo, estaban cubiertos de nieve. Durante la estación de invierno, los estudiantes se movilizan de manera muy dispersa por múltiples lugares del interior del establecimiento, los que corresponden a: pasillos, salas de clases, escaleras, gimnasios, hall de entrada, biblioteca, comedor, entre otros.

Debido a la complejidad de graficar todos los espacios referidos anteriormente, se modificó el instrumento, de manera tal que el mapa parlante de base corresponde a múltiples fotografías de estudiantes de L'école Vanier realizando distintas actividades en una amplia variedad de espacios del establecimiento.

En un papel craft se pegaron estas fotografías y, a cada grupo de estudiantes, se le entregó este producto gráfico. Sobre este, identificaron las fotografías que percibían como más y menos inclusivas, utilizando marcadores de diferentes colores y simbología creada por ellos. A continuación, se presentan algunas fotografías de L'école Vanier.

## Figura 6

*Entrada principal l'école Vanier (1)*



*Nota.* En la fotografía se aprecia el frontis de L'école Vanier y la nieve que rodea a toda la escuela.



## Figura 7

*Entrada principal l'école Vanier (2)*



*Nota.* En la fotografía se aprecia la entrada a L'école Vanier desde el ángulo derecho, y el estacionamiento de la escuela.

## Figura 8

*Casilleros y pasillo l'école Vanier*



*Nota.* En la fotografía se aprecian los casilleros ubicados en un pasillo de L'école Vanier.

## Figura 9

*Pasillo l'école Vanier*



*Nota.* En la fotografía se aprecia un pasillo, casilleros y diario mural de L'école Vanier.



En el mapa parlante del grupo N° 1 del curso Secondaire II, es posible distinguir tres símbolos:

- Un asterisco o estrella (\*), que representa actividades inclusivas.
- Un signo menos (-), que representa actividades levemente inclusivas.
- Un signo más (+), que representa actividades sobresalientemente inclusivas.

Como es posible observar, ante una misma imagen las percepciones de los estudiantes son divergentes, ya que es posible evidenciar que poseen símbolos de significado opuesto en algunos casos particulares.

Esta divergencia puede deberse a que, al escuchar los puntos de vistas de sus pares durante el desarrollo de la conversación, los estudiantes descubrieron nuevos elementos que hicieron cambiar su perspectiva inicial sobre lo que es la inclusión.

Cabe destacar que, la utilización de marcadores de distintos los colores, solamente responde al gusto personal de los estudiantes que participaron en el diseño del mapa parlante.

Comenzando por las imágenes que representan actividades inclusivas de L'école Vanier, es decir, aquellas que poseen un asterisco o estrella (\*), los motivos de selección corresponde a que: pueden hacer estas actividades sin ser juzgados, participan estudiantes con distintos colores de piel y que las personas de las fotografías les han dicho que no se preocupen de las diferencias:

*MP7*

*E1: "Bon donc, je vais me lancer... C'est qu'ici tu vois que même s'il y a des différentes couleurs, des différentes communautés, tu peux faire l'activité que tu veux sans être jugé. Exemple il y a tel et tel sport tu peux faire celui que tu aimes sans être jugé et puis tu peux faire des amis*

*I: D'accord*

*E2: Bon, moi je pense... comme elle a dit, il y a des différentes couleurs, je vois qu'il a des différentes personnes en fait... donc je pense que ça...*

*I: Représente, oui. Bon, parfait!*

*E3: ...hh... moi j'ai choisi cette image parce que quand j'ai connu ces jeunes, ces gens ils nous ont dit de ne pas nous soucier de nos différences. Ils ont dit : tous ensembles, on oublie tout".*

*[E1: "Bueno, voy a empezar... Es que aquí ves que incluso si hay diferentes colores, diferentes comunidades, puedes hacer la actividad que quieras sin ser juzgado. Por*

*ejemplo, hay tal y tal deporte puedes hacer el que amas sin ser juzgado y luego puedes hacer amigos.*

*I: De acuerdo*

*E2: Bueno, yo creo... como ella dijo, hay diferentes colores, veo en realidad a diferentes personas... así que creo que eso...*

*I: Representa, sí. Bueno, perfecto!*

*E3: ..hh.. yo elegí esta imagen porque cuando conocí a estos jóvenes, esta gente nos dijo que no nos preocupáramos por nuestras diferencias. Dijeron: todos juntos, olvidamos todo"].*

En cuanto a las imágenes que están acompañadas de un signo menos (-), el grupo de estudiantes las seleccionó por tratarse de actividades levemente inclusivas, desde la perspectiva de ellos. Su elección estuvo justificada además por una propuesta de cómo hacer que estas actividades fueran más inclusivas.

Los motivos por los que escogieron estas imágenes son: porque no hay estudiantes mujeres integradas y porque predominan personas de un único color de piel o cultura:

*MP7*

*I: "Bon... Maintenant on va regarder à nouveau ces photos et je vais vous demander si vous pouvez choisir une où vous aimeriez changer la situation qui est en train de se passer. En fait il s'agit de proposer une façon de faire l'activité de la photo plus intégrative. Comprenez-vous ?*

*E3: Oui*

*I: Par exemple, je pense que cette photo-là est peu intégrative et je propose cela pour changer la situation*

*E3: D'accord*

*((Les élèves pensent))*

*E3: Je vais choisir celle-là*

*I: La même que tu camarade. D'accord. Pourquoi ?*

*E3: C'est quoi qui te dérange dans l'image, par exemple qu'elle ne soit pas mixte, qu'il n'y ait pas de filles, etc*

*E2: Quelle n'intègre pas... exemple, je ne sais pas.... Ici on n'intègre pas les blancs...*

*E1: ((parle de son image)) Je vois qu'il n'y a pas de mix entre...*

E2: Les filles et les garçons...

E1: D'autres cultures, je ne sais pas... c'est juste la même culture. Ils ont la même culture...

E2: Peut-être du même pays

E1: On voit qu'il n'y a pas de mix. Il n'y a pas d'intégration

I: D'accord

E1: Ils donnent l'impression de qu'ils sont trop ensembles, ils ne s'ouvrent pas

I: Et?

E1: ..hh.. ici je trouve qu'ils sont fiers de faire leur sport, genre des jeux, etc.... Mais je veux aussi voir des filles avec le même sourire. Car elles sont fières de faire du sport, que se soit du soccer ou basket, qu'elles soient blanches ou noires

I: D'accord. Je me demande s'il y a des équipes de football des filles, des garçons, ou mixtes...

E1: Non, c'est une équipe des filles et un des garçons".

[I: "Bueno... Ahora vamos a mirar de nuevo estas fotos y les preguntaré si pueden elegir una en la que quieran cambiar la situación que está sucediendo. En realidad, se trata de proponer una forma de hacer la actividad de la fotografía más inclusiva. ¿Entienden?"

E3: Sí

I: Por ejemplo, creo que esta foto es poco integrativa y propongo esto para cambiar la situación

E3: De acuerdo

((Los estudiantes piensan))

E3: Voy a elegir esta

I: La misma que tu compañero. De acuerdo. ¿Por qué?

E3: Me molesta de la imagen, por ejemplo, que no sea mixta, que no haya chicas, etc

E2: Qué no integra... por ejemplo, no sé.... Aquí no se integran los blancos...

E1: ((habla de su imagen)) Veo que no hay mezcla entre...

E2: Las niñas y los niños...

E1: Otras culturas, no sé... es sólo la misma cultura. Tienen la misma cultura...

E2: Quizás son todos del mismo país

E1: Se ve que no hay mezcla. No hay integración

I: De acuerdo

*E1: Dan la impresión de que están demasiado juntos, no se abren*

*I: ¿Y?*

*E1: ..hh.. aquí me parece que ellos están orgullosos de su deporte, del juego, etc....*

*Pero también quiero ver a chicas con la misma sonrisa. Que estén orgullosas de hacer deporte, ya sea fútbol o básquetbol, ya sean blancas o negras*

*I: De acuerdo. Me pregunto si hay equipos de fútbol de chicas, de chicos, o mixtos...*

*E1: No, es un equipo de chicas y uno de chicos"]*

Las imágenes que están acompañadas de un signo más (+), fueron seleccionadas por el grupo de estudiantes, debido a que integran los elementos que en el transcurso de la conversación consensuaron como componentes claves de la inclusión, estos son: presencia de hombres y de mujeres, y participación de distintas culturas o personas provenientes de diversos países. Las dos imágenes seleccionadas, corresponden a celebraciones dentro del marco de la semana de la multiculturalidad:

*MP7*

*E2: "On a juste la semaine multiculturelle*

*I: Oui? Dans quel mois ça se fait? C'est en septembre ? Octobre?*

*E1: Ce n'était pas en mai?*

*E3: Je ne sais pas*

*E2: C'est en fin d'année*

*E1: ..hh.. ça c'était l'année passée. Je ne sais pas*

*E2: Ça n'a pas encore passé cette année*

*I: Et qu'est ce qui est fait dans cette semaine? Est-ce que ce sont seulement des activités?*

*E3: Oui*

*E2: ..hh.. l'année passée ils l'ont fait... bah... tout le monde devait apporter quelque chose de leur pays*

*E1: Ou bien de vous habiller avec des vêtements de votre culture*

*I: ..hh.. d'accord*

*E2: Et on fait plein d'activités*

*E1: De la musique, une parade...".*

*[E2: "Solo tenemos la semana multicultural*

*I: ¿Sí? ¿En qué mes? ¿En septiembre? ¿Octubre?*

*E1: ¿No fue en mayo?*

*E3: No lo sé*

*E2: Es en fin de año*

*E1: ..hh.. Eso fue el año pasado. No lo sé*

*E2: Todavía no ha pasado este año*

*I: ¿Y qué se hace en esta semana? ¿Son sólo actividades?*

*E3: Sí*

*E2: ..hh.. El año pasado lo hicieron... bueno... todo el mundo tenía que traer algo de su país*

*E1: O bien vestirse con la ropa de su cultura*

*I: ..hh.. de acuerdo*

*E2: Y hacemos muchas actividades*

*E1: Hay música, un desfile..."].*





Al igual que en el mapa parlante precedente, es posible reconocer en el mapa parlante del grupo N° 2 del curso Secondaire II, los mismos tres símbolos:

- Un asterisco o estrella (\*), que representa actividades inclusivas.
- Un signo menos (-), que representa actividades levemente inclusivas.
- Un signo más (+), que representa actividades sobresalientemente inclusivas.

Como es posible observar, ante una misma imagen las percepciones de los estudiantes son divergentes, ya que es posible evidenciar que poseen símbolos de significado opuesto en algunos casos particulares.

Esta divergencia puede deberse a que, al escuchar los puntos de vistas de sus pares durante el desarrollo de la conversación, los estudiantes descubrieron nuevos elementos que hicieron cambiar su perspectiva inicial sobre lo que es la inclusión.

Cabe destacar que, la utilización de marcadores de distintos los colores, solamente responde al gusto personal de los estudiantes que participaron en el diseño del mapa parlante.

Comenzando por las imágenes que representan actividades inclusivas de L'école Vanier, es decir, aquellas que poseen un asterisco o estrella (\*), los motivos de selección corresponde a que perciben que en ellas no hay juicios, que todo el mundo está en armonía, son parecidos y se refleja la multiculturalidad de la escuela:

*MP8*

*I: "Bon. La première chose qu'on va faire c'est regarder les photos, et puis chacun de vous va choisir la photo qui représente le plus l'intégration dans cette école. D'accord? Vous allez choisir la photo et puis vous allez me raconter pourquoi vous l'avez choisi. Vous devez marquer une petite étoile dans la photo*

*((Les élèves choisissent les photos))*

*E1: Ça... c'est l'école secondaire Vanier?*

*I: Oui*

*E1: Mais pourquoi... Avant elle n'était pas comme ça*

*E2: ..hh...oui... c'est normal, aujourd'hui nous sommes en hiver, il y a de la neige*

*((Rires))*

*I: Pourquoi avez-vous choisi votre photo?*

*E2: Moi je veux commencer. Moi j'ai choisi cette photo là parce que tout le monde est dans l'harmonie. Il n'y a pas de jugement, puis tout le monde est ensemble, ils sont tous pareils, il n'y a aucune différence*

*I: D'accord... parfait*

E3: ...hh.. moi j'ai choisi Vanier parce que c'est une école qui est trop multiculturelle. Tout le monde veut... il n'y a pas de... genre... attend comment eu ...ça m'échappe... il n'y a pas de racisme comme dans d'autres écoles. Ils nous accueillent bien, genre nous accueillons bien les immigrants ... c'est trop... oui c'est ça. ((Rire)). Il y a trop d'amour

I: C'est vrai

E1: Moi j'ai choisi cette photo parce que la plupart des gens je les connais. Puis ...hh... il y a avait quand même des liens forts entre les personnes qui sont différentes même si elles n'ont pas la même couleur de peau, elles ont quand même créé un lien fort. Elles se sont toutes faites accueillir comme s'il n'y avait aucune différence

I: D'accord. Bon... C'est parfait. Donc vous avez choisi cette photo-là car vous pensez que cette école est une école qui intègre les élèves

E1: Oui, c'est ça. Parce que lorsque je suis arrivée au Canada, je ne parlais même pas français, il n'y avait aucune personne connue. Je ne connaissais que mon frère et c'était difficile de m'intégrer. Mais il y avait quelques-uns, genre il y a avait des québécois qui sont venus et moi je les regardais même si je ne leur comprenais pas. Je suis d'origine congolais, donc il y a du français dans mes veines, tu vois?

((Rires))

I: Oui

E4: Genre je comprenais un peu mais pas tout à cause de l'accent aussi. Puis dans ma tête je pensais que parce que je suis noire les gens n'allaient pas être trop proche, mais 'les Vaniers' étaient très proche de moi et je me suis intégrée vite, j'ai vite appris le français. J'ai adoré l'ambiance. Ma mère a voulu que je change d'école car je devais faire une heure de route, j'ai dit que je préférais rester à Vanier

I: Oh, trop bien... vraiment... ((à un autre élève)) ... Et pour vous qui êtes née au Québec, comment est-ce que c'est d'avoir des camarades d'autres pays?

E3: ...hh... c'est normal. Ils sont comme nous, c'est juste la couleur de peau différente, mais ça ne change rien

E2: Moi, je trouve que ce n'est pas parce que quelqu'un à une couleur différente de peau qu'il est une mauvaise personne. Ils ont des sentiments comme nous, ils sont quand même des êtres humains, ils sentent de la peine

E4: Pour moi Vanier c'est comme une deuxième famille".

I: "Lo primero que vamos a hacer es mirar las fotos, y entonces cada uno de ustedes va a elegir la foto que más representa la integración en esta escuela. ¿De acuerdo? Van a elegir la foto y luego van a contarme por qué la eligieron. Tienen que marcar una pequeña estrella en la foto

((Los estudiantes eligen las fotos))

E1: ¿Esto... es la escuela secundaria Vanier?

I: Sí

E1: Pero por qué... Antes no era así

E2: ..hh... sí... es normal, estamos en invierno, hay nieve

((Risas))

I: ¿Por qué elegiste tu esta foto?

E2: Yo quiero empezar. Yo elegí esta foto porque todo el mundo está en armonía. No hay juicio, entonces todos están juntos, todos son iguales, no hay diferencia

I: Está bien... perfecto

E3:..hh.. Yo elegí Vanier porque es una escuela que es demasiado multicultural. Todo el mundo la quiere... no hay... como... espera a ver cómo... se me escapa... no hay racismo como en otras escuelas. Nos dan la bienvenida bien, como que damos la bienvenida a los migrantes ... es demasiado buena ... sí es eso. ((Risas)). Hay demasiado amor

I: Eso es verdad

E1: Yo elegí esta foto porque la mayoría de la gente los conozco. Entonces... hh... Sin embargo, hay fuertes lazos entre las personas que son diferentes, aunque no tengan el mismo color de piel, pero han creado un fuerte vínculo. Todos fueron recibidos como si no hubiera diferencia

I: Bien. Bueno... es perfecto. Así que elegiste esta foto porque crees que esta escuela es una escuela que integra a los estudiantes

E1: Sí, así es. Porque cuando llegué a Canadá ni siquiera hablaba francés, no había nadie conocido. Sólo conocía a mi hermano y era difícil encajar. Pero había algunos, había quebequenses que vinieron y yo los miraba aunque no les entendía. Soy de origen congoleño, así que tengo francés en las venas, ¿sabes? ((Risas))

I: Sí

E4: Como que entendía un poco pero no todo por el acento también. Entonces, en mi cabeza, pensé que porque era negra la gente no iba a estar demasiado cerca,

*pero 'los Vaniers' estaban muy cerca de mí y me integré rápidamente, aprendí francés rápidamente. Me encantó el ambiente. Mi madre quería que me cambiara de escuela porque tenía que conducir una hora, dije que prefería quedarme en Vanier*

*I: Oh, demasiado bien... realmente... ((a otro estudiante)) ... Y para ustedes que nacieron en Quebec, ¿cómo es tener compañeros de otros países?*

*E3:... hh... es normal. Son como nosotros, es sólo diferente color de piel, pero no cambia nada*

*E2: Yo creo que solo porque alguien tenga un color de piel diferente no significa que sea una mala persona Tienen sentimientos como nosotros, son seres humanos, sienten dolor*

*E4: Para mí Vanier es como una segunda familia"].*

Las imágenes que están acompañadas de un signo menos (-), fueron seleccionadas por el grupo de estudiantes por ser levemente inclusivas. Los motivos de su elección son que se aprecian solo a estudiantes de una misma cultura compartiendo, y falta mixtura con las otras culturas presentes en el establecimiento:

*MP8*

*I: "Cette fois-ci vous allez choisir la photo qui pour vous ne montre pas de l'intégration ou bien montre une activité où l'intégration peut être améliorée. Par exemple si vous croyez que dans cette photo-là il y a d'intégration mais ...*

*((Les élèves reconnaissent des personnes dans les photos et choisissent les photos))*

*I : Bon, il y a 2 photos, qui veut commencer?*

*E3: Moi*

*I: D'accord...*

*E3: ...hh... j'ai pris celui-là parce que c'est l'heure de midi, je pense. Tout le monde est juste avec les personnes qu'ils connaissent, juste leurs amis. Comme par exemple, eux ils se connaissent, ils viennent du même pays*

*I: Ah, vous les connaissez*

*E3: Oui ((rires)) ils viennent du même pays, ils parlent la même langue ... Eux aussi sont québécois. Fin, ils sont tous avec les gens qu'ils connaissent. À midi on ne se mélange pas pour parler. C'est ça*

I: Et que pensez-vous qu'on peut faire pour qu'à l'heure de midi les élèves se mélangent?

E4: Activités de connaissance!

E3: Oui, d'activités de connaissance

I: Et comment ça se passe une activité de connaissance?

E3: Je ne sais pas, on peut faire des activités pour apprendre à connaître le monde. Genre ceux qui viennent d'arriver on leur fait 'la sympathie', on demande d'où ils viennent. Ça quand même, si vous faites ça, ça rapproche le monde

I: D'accord, parfait

E2: Moi j'ai choisi cette image-là parce qu'on voit vraiment que toutes les personnes qui jouent dans La photo ce sont toutes des personnes qui n'ont pas >je ne veux pas être méchante< la peau de notre couleur. Mais moi j'ai l'impression qu'on pourrait intégrer des personnes d'une autre couleur avec eux, pour que tout le monde puisse créer des liens, même s'ils ne se connaissent pas

I: D'accord, d'accord".

[I: "Esta vez van a elegir la foto que para ustedes no muestra integración o muestra una actividad donde la integración se puede mejorar. Por ejemplo, si ustedes creen que en esta foto hay integración pero ...

((Los estudiantes reconocen a las personas en las fotos y eligen las fotos))

I: Bueno, hay dos fotos, ¿quién quiere empezar?

E3: Yo

I: De acuerdo

E3: ...hh... tomé esta porque es hora del mediodía, creo. Todo el mundo está justo con las personas que conocen, sólo sus amigos. Como por ejemplo, ellos se conocen, vienen del mismo país

I: Ah, ya los conoces

E3: Sí ((Risas)) son del mismo país, hablan el mismo idioma ... También son quebequenses. En fin, están todos con la gente que conocen. Al mediodía no nos mezclamos para hablar. Eso es

I: ¿Y qué crees que podemos hacer para que a la hora del almuerzo los estudiantes se mezclen?

E4: ¡Actividades de conocimiento!

E3: Sí, actividades de conocimiento

I: ¿Y cómo son las actividades de conocimiento?

*E3: No sé, podemos hacer actividades para conocer el mundo. Como los que acaban de llegar les hacemos 'la bienvenida', preguntamos de dónde vienen. Cuando hacemos esto nos acercamos al mundo*

*I: De acuerdo, perfecto*

*E2: Yo elegí esta imagen porque realmente se ve que todas las personas que juegan en la foto son todas personas que no tienen >no quiero ser mala< la piel de nuestro color. Pero a mí me da la sensación de que podríamos incluir a gente de otro color con ellos, para que todos puedan relacionarse, incluso si no se conocen*

*I: De acuerdo, de acuerdo"].*

En cuanto a las imágenes que poseen un signo más (+), estas fueron elegidas por el grupo de estudiantes, debido a que, desde su perspectiva, representan de manera destacada la inclusión en L'école Vanier. Una de estas imágenes corresponde a una celebración que se realizan durante la semana de la multiculturalidad, y la otra corresponde a una fotografía de la misma escuela, ya que perciben que la ausencia de distinciones asociadas al color de piel y la normalidad con que los profesores trata a estudiantes nacionales y migrantes son elementos que hacen de este un centro educativo inclusivo:

*MP8*

*I: "D'accord, d'accord. Cette activité 'la semaine multiculturelle' se réalise toutes les années?"*

*E1: Oui*

*E2: Quel mois?*

*E1: Mars*

*I: Quelles autres activités il y a dans cette semaine?*

*E3: Pendant la semaine multiculturelle il y a des présentations, des défilés*

*E1: C'est tellement beau. Ici aussi*

*I: En quoi croyez-vous que cette école en particulier, l'école Vanier, est plus intégrative?*

*E4: Il montre la valeur il manque même si on est blanc ou noir, il n'importe pas quel couleur on est tous pareil quand on naît on ne distingue pas des différences par rapport à la couleur de peau, quand on est petit on accepte tout le monde comme ils sont*

*I: Mais est-ce que les professeurs vous parlent de ceci?*

E4:..hh.. les enfants peuvent avoir une façon de parler... bah... ils vont nous montrer que... mettant, ils vont me mettre avec Marie. Ils vont faire 'c'est normal' parce qu'on est pareilles. Il n'y a pas de jugement ... je ne sais pas comment l'expliquer, j'ai l'idée mais je n'arrive pas à l'expliquer ((rires))

E3: Fin les professeurs ne te jugent pas lorsque tu fais quelque chose, ils te disent 'tu peux faire ça', 't'es capable'. Et par exemple, comme elle a dit, ils ne te mettent pas avec des personnes que tu connais en équipe, ils te mettent avec des personnes que tu ne connais pas, que tu n'as jamais vu pour que tu t'intègres, pour que tu n'aies pas peur de t'exprimer, de parler de ce que tu veux. Quand les enseignants font cela c'est bien".

[I: "De acuerdo, de acuerdo. ¿Esta actividad 'la semana multicultural' se realiza todos los años?

E1: Sí

E2: ¿En qué mes?

E1: Marzo

I: ¿Qué otras actividades hay en esta semana?

E3: Durante la semana multicultural hay presentaciones, desfiles

E1: Es tan hermoso. Aquí también

I: ¿En qué creen que esta escuela en particular, la escuela Vanier, es más integradora?

E4: Te valorizan por sobre si uno es blanco o negro, no importa el color somos todos iguales cuando nacemos, no distinguimos diferencias con respecto al color de piel, cuando somos pequeños aceptamos a todos como son

I: ¿Pero los profesores te hablan de esto?

E4:..hh.. los niños pueden tener una forma de hablar... bueno... nos van a mostrar que... poniendo, por ejemplo, me van a poner con Marie. Van a hacer 'es normal' porque somos iguales. No hay juicio... No sé cómo explicarlo, tengo la idea, pero no puedo explicarlo ((risas))

E3: En fin los profesores no te juzgan cuando haces algo, te dicen 'puedes hacer eso', 'eres capaz'. Y por ejemplo, como ella dijo, no te ponen a trabajar en equipo con personas que conoces, te ponen con personas que no conoces, que nunca has visto para que te integres, para que no tengas miedo de expresarte, de hablar de lo que quieres. Cuando los maestros hacen eso, es bueno"].

#### **5.4 Resultados Índice de Inclusión**

Para dar respuesta al objetivo específico N° 3, que corresponde a: *Conocer el desarrollo de la educación inclusiva, en los establecimientos públicos de Concepción-Chile y Quebec-Canadá, considerando la cultura, políticas y prácticas*, se presentan en este apartado los resultados del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2011). El instrumento, Índice de Inclusión, por motivos de factibilidad solamente se pudo desarrollar en Concepción-Chile, en el Liceo Juan Gregorio Las Heras.

El Índice es un instrumento validado para Latinoamérica y está compuesto por tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. A su vez, cada dimensión está conformada por secciones. La cantidad de preguntas por dimensión varía, ya que el Índice cuenta con dos tipos de cuestionarios: uno para estudiantes y apoderados, y otro exclusivamente para los funcionarios del centro educativo en estudio. A pesar de que las preguntas de ambos tipos de cuestionarios son diferentes, los descriptores son idénticos. Los descriptores hacen referencia a las opciones de respuesta del instrumentos, y se encuentran asociados a un puntaje. Ordenados de menor a mayor puntaje, los descriptores corresponden a: No responde (0 punto), Completamente en desacuerdo (1 punto), En desacuerdo (2 puntos), De acuerdo (3 puntos), Completamente de acuerdo (4 puntos).

La Tabla 19 resume las dimensiones, secciones y cantidad de preguntas del Índice para ambos tipos de cuestionarios.

**Tabla 19***Síntesis dimensiones, secciones y cantidad de preguntas del Índice*

<b>Tipo de cuestionario</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Secciones</b>	<b>Cantidad de preguntas</b>
Índice para funcionarios	Cultura inclusiva	Construir comunidad	6
		Establecer valores	6
	Políticas inclusivas	Desarrollar una escuela para todos	6
		Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9
	Prácticas inclusivas	Orquestar el proceso de aprendizaje	12
		Movilizar recursos	5
Índice para estudiantes y apoderados	Cultura inclusiva	Construir comunidad	7
		Establecer valores	2
	Políticas inclusivas	Desarrollar una escuela para todos	3
		Organizar el apoyo para atender a la diversidad	3
	Prácticas inclusivas	Orquestar el proceso de aprendizaje	9

Fuente: Elaboración propia.

El Índice fue respondido por estudiantes y apoderados de los niveles de 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica, y por funcionarios asociados a los cargos de: Director, J.U.T.P, Inspector General, Encargado de Convivencia Escolar, Asistente Social, y Profesores Jefes de los niveles de 6°A, 6°B 7°A, 7°B, 8°A y 8°B de enseñanza básica.

En la Tabla 20 a través de un análisis exploratorio de los datos, se presentan algunas características de la muestra que respondió el Índice, tales como: género, edad, nacionalidad, curso y cargo.

**Tabla 20***Características de los estudiantes*

Características	Estudiantes (n=)	
	Fi	%
<b>Género</b>		
Masculino	98	52.4
Femenino	85	45.5
No responde	4	2.14
<b>Edad (años)</b>		
10-20	184	98.4
No responde	3	1.6
<b>Nacionalidad</b>		
Chilena	149	79.7
Venezolano	18	9.63
Ecuatoriano	2	1.07
Colombiano	3	1.6
Peruano	3	1.6
Angola	1	0.535
Argentino	1	0.535
Estados Unidos	1	0.535
Italiano	1	0.535
No responde	8	4.28
<b>Curso</b>		
6°A	30	16
6°B	38	20.3
7°A	33	17.6
7°B	27	14.4
8°A	30	16
8°B	29	15.5
No responde	-	-

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 21***Características de los apoderados*

Características	Apoderados (n=)	
	Fi	%
<b>Género</b>		
Masculino	3	7.32
Femenino	26	63.4
No responde	12	29.3
<b>Edad (años)</b>		
31-40	10	24.4
41-50	15	36.6
51-60	3	7.31
No responde	13	31.7
<b>Nacionalidad</b>		
Chilena	35	85.4
Venezolano	4	9.76
Peruano	1	2.44
No responde	1	2.44
<b>Curso</b>		
6°A	8	19.5
6°B	5	12.2
7°A	5	12.2
7°B	2	4.88
8°A	13	31.7
8°B	8	19.5
No responde	-	-

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 22***Características de los funcionarios*

Características	Funcionarios (n=)	
	Fi	%
<b>Género</b>		
Masculino	2	20
Femenino	8	80
No responde	-	-
<b>Edad (años)</b>		
31-40	2	20
41-50	2	20
51-60	5	50
No responde	1	10
<b>Nacionalidad</b>		
Chilena	10	100
No responde	-	-
<b>Cargo</b>		
Director	1	10
Inspector general	1	10
Jefe de U.T.P	2	20
Asistente social	1	10
Encargado de convivencia escolar	-	-
Profesor jefe (6°A, 6°B, 7° A, 7°B, 8°A y 8°B)	5	50
No responde	-	-

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 23***Resumen características de toda la muestra*

Características	Total muestra (n=)	
	Fi	%
<b>Género</b>		
Masculino	109	45.8
Femenino	113	47.5
No responde	16	6.7
<b>Edad (años)</b>		
10-20	184	77.31
21-30	-	0
31-40	12	5.04
41-50	17	7.14
51-60	8	3.36
No responde	17	7.14
<b>Nacionalidad</b>		
Chilena	194	81.5
Venezolano	22	9.24
Ecuatoriano	2	0.84
Colombiano	3	1.26
Peruano	4	1.68
Angola	1	0.42
Argentino	1	0.42
Estados Unidos	1	0.42
Italiano	1	0.42
No responde	9	3.78
<b>Curso</b>		
6°A	38	16.66
6°B	43	18.85
7°A	38	16.66
7°B	29	12.71
8°A	43	18.85
8°B	37	16.22
No responde	-	-
<b>Cargo</b>		
Director	1	10
Inspector general	1	10
Jefe de U.T.P	2	20
Asistente social	1	10
Encargado de convivencia escolar	-	-
Profesor jefe (6°A, 6°B, 7° A, 7°B, 8°A y 8°B)	5	50
No responde	-	-

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales y como ya se mencionó anteriormente, hay tres grandes grupos que respondieron el Índice, cuyas cantidades totales son: 187 estudiantes, 41 apoderados y 10 funcionarios.

Comenzando por el género, 98 estudiantes declararon ser de género masculino (52,4%), 85 de género femenino (45,5%) y 4 no respondieron a este ítem (2,14%). Continuando con el grupo de apoderados, 3 declararon ser de género masculino (7, 32%), 26 de género femenino (63,4%) y 12 no respondieron a este ítem (29,3%). Y en cuanto a los funcionarios 8 declararon ser de género femenino (80%), 2 de género masculino (20%)

La edad promedio de los estudiantes corresponde a 12,02 años, siendo la edad mínima de 10 años y la máxima de 16 años. Para el caso de los apoderados, la edad promedio corresponde a 43,36 años, siendo la edad mínima 31 años y la máxima 65 años. Y respecto de los funcionarios, la edad promedio es de 49,67 años, siendo la edad mínima de 36 años y la máxima 60 años.

En cuanto a la nacionalidad, 149 estudiantes declaran ser chilenos (79,7%) y 30 estudiantes declaran ser migrantes (16,02%), mientras que 8 estudiantes no respondieron (4,28%). A su vez, 35 apoderados declaran ser chilenos (85,4%) y 6 declaran ser migrantes (4,88%). En el caso de los funcionarios los 10 que respondieron el índice, es decir, el 100%, declara que son chilenos.

Respecto del curso, la mayor cantidad de estudiantes pertenece al 6°B, lo que corresponde a 38 estudiantes (20,3%), por otro lado, la menor cantidad se encuentra en el 8°B, con 29 estudiantes (15,5%). A su vez, la mayor cantidad de apoderados señaló que sus pupilos están en 8° A, lo que corresponde a 13 apoderados (31, 7 %); mientras que la menor cantidad está empatada tanto para el 6°B como para el 7° A, donde un total de 5 apoderados respectivamente (12,2%) indicó que sus pupilos están en estos cursos.

Finalmente, en cuanto al cargo de los funcionarios, la mitad de la muestra son Profesores Jefes, lo que corresponde a 5 funcionarios (50%). La otra mitad está representada por otros cargos, como lo son: Jefe de U.T.P, Director, Asistente Social y otros más.

### 5.4.1 Resultados por cada dimensión (cultura, políticas y prácticas inclusivas).

**a) Dimensión cultura inclusiva.** La dimensión de cultura está compuesta por las secciones de construir comunidad y establecer valores inclusivos. De acuerdo con Booth & Ainscow (2011), la cultura inclusiva está orientada hacia:

La reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado (p.50).

**Tabla 24**

*Tipo de cuestionario, secciones y preguntas para la dimensión cultura inclusiva*

Tipo de cuestionario	Secciones	Preguntas
Índice para funcionarios	Construir comunidad	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela
		Los y las estudiantes se ayudan mutuamente
		El personal de la escuela colabora entre sí
		El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto
		El personal de la escuela y los miembros del Centro de Alumnos trabajan bien juntos
	Todas las instituciones del sector están involucradas en la escuela (ej: Junta de Vecinos, Unidades de Salud, otros establecimientos educacionales, etc.)	
	Establecer valores	Se tienen altas expectativas respecto de todo el estudiantado
		El personal de la escuela, los miembros del Centro de Alumnos, los y las estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión
		Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas
		El personal y el estudiantado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"
El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes		
El personal se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias		
Índice para estudiantes y apoderados	Construir comunidad	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela
		Los y las estudiantes se ayudan mutuamente
		El personal de la escuela trabaja bien en colaboración
		El personal de la escuela y el estudiantado se tratan con respeto
		Las familias son partícipes de la escuela
	Los y las docentes y los miembros del Centro de alumnos trabajan bien juntos	
	Establecer valores	Los y las docentes intentan que los y las estudiantes hagan las cosas lo mejor que sepan
		Los y las docentes piensan que todos los y las estudiantes son iguales e importantes

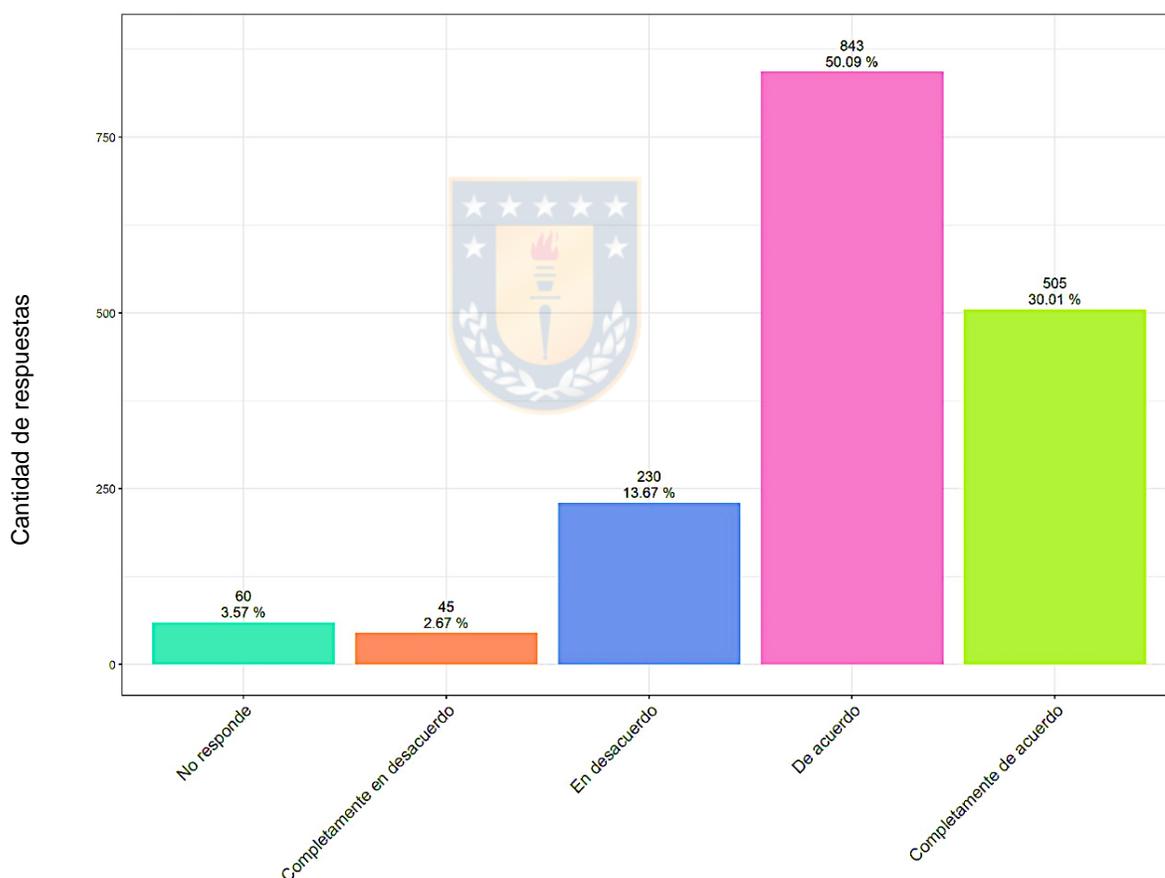
Fuente: Elaboración propia.

Ante cada pregunta el participante seleccionó el descriptor que consideró más pertinente; estos podían ser: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo.

Los gráficos que a continuación se exponen, muestran la cantidad de respuestas para cada uno de los descriptores de la dimensión cultura, por cada grupo que respondió el Índice, es decir, estudiantes, apoderados y funcionarios, respectivamente.

**Figura 10**

*Respuestas de los estudiantes por descriptores de cultura inclusiva*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de estudiantes indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de cultura inclusiva, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión de cultura inclusiva, en el cuestionario para estudiantes, posee un total de 9 preguntas y que estas fueron respondidas por una

muestra de 187 estudiantes, se obtiene una cantidad de 1683 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo y no responde.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 505 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 30,01 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 843 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 50,09 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

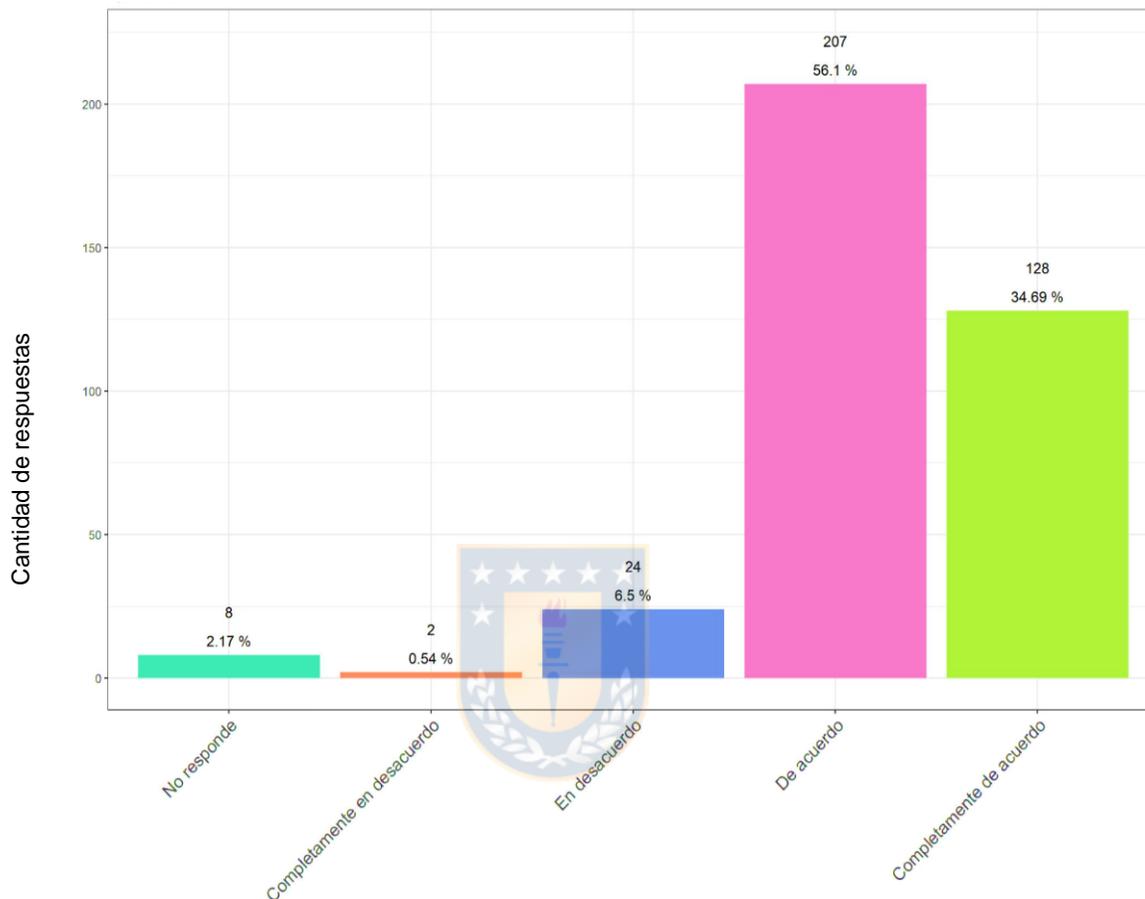
Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 230 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 13,67 % de la cantidad de respuestas recibidas.

Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvieron 45 respuestas que manifiestan estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 2,67 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

Por otro lado, 60 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 3,57 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de cultura inclusiva.

**Figura 11**

*Respuestas de los apoderados por descriptores de cultura inclusiva*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de apoderados indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de cultura inclusiva, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión de cultura inclusiva, en el cuestionario para apoderados, posee un total de 9 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 41 apoderados, se obtiene una cantidad de 369 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 126 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 34,69 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 207 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 56,1 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 24 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 6,5 % de la cantidad de respuestas recibidas.

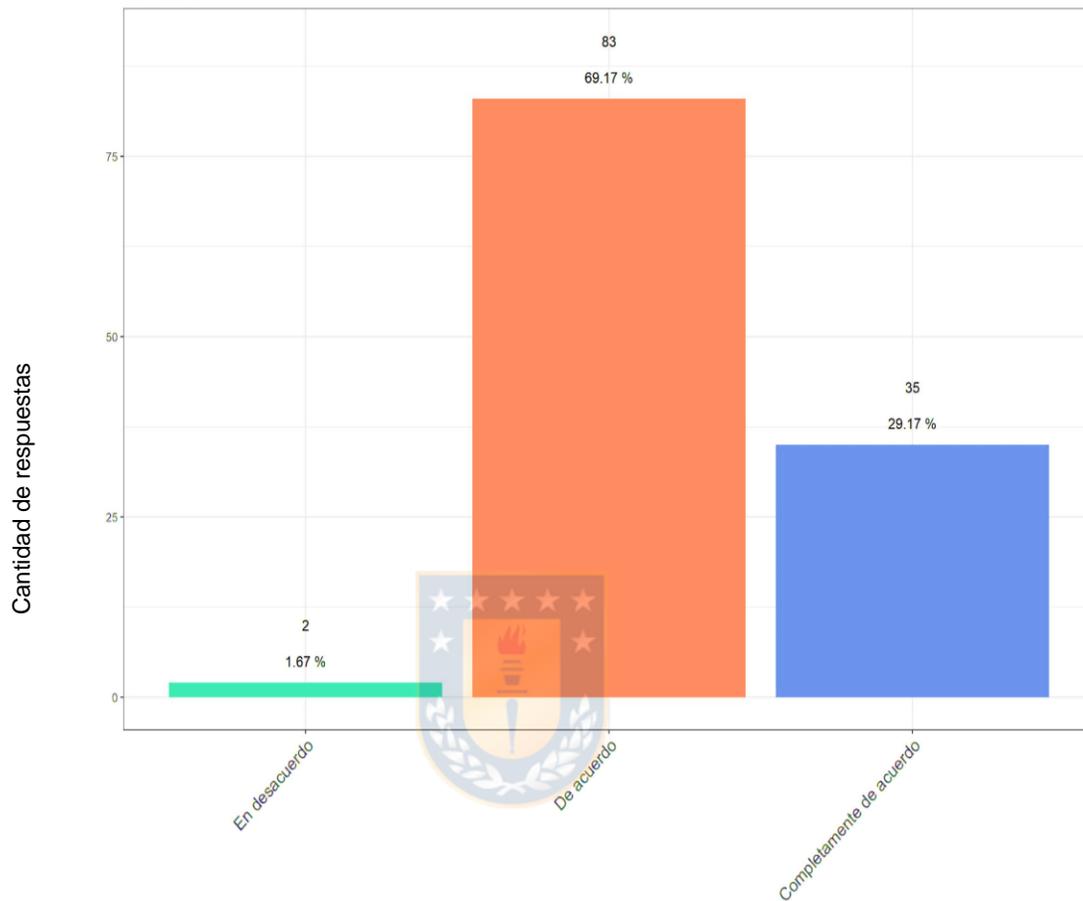
Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvieron 2 respuestas que manifiestan estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 0,54 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

Por otro lado, 8 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 2,27 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de cultura inclusiva.



**Figura 12**

*Respuestas de los funcionarios por descriptores de cultura inclusiva*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de funcionarios indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de cultura inclusiva, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión de cultura inclusiva, en el cuestionario para apoderados, posee un total de 12 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 10 funcionarios, se obtiene una cantidad de 120 respuestas, las cuales se distribuyen solamente entre los descriptores completamente de acuerdo, de acuerdo y en desacuerdo.

En este caso, no hubo respuestas para el descriptor completamente en desacuerdo y no responde.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 35 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene

una cultura inclusiva, lo que corresponde al 29,17 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 83 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 69,17 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 2 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene una cultura inclusiva, lo que corresponde al 1,67 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

**b) Dimensión políticas inclusivas.** La dimensión de políticas inclusivas está compuesta por las secciones de desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad. De acuerdo con Booth & Ainscow (2011), las políticas inclusivas:

Pretenden asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. (p.50)

En la siguiente Tabla 25 se presentan el tipo de cuestionario, las secciones y las respectivas preguntas que conforman esta dimensión.

**Tabla 25**

*Tipo de cuestionario, secciones y preguntas para la dimensión políticas inclusivas*

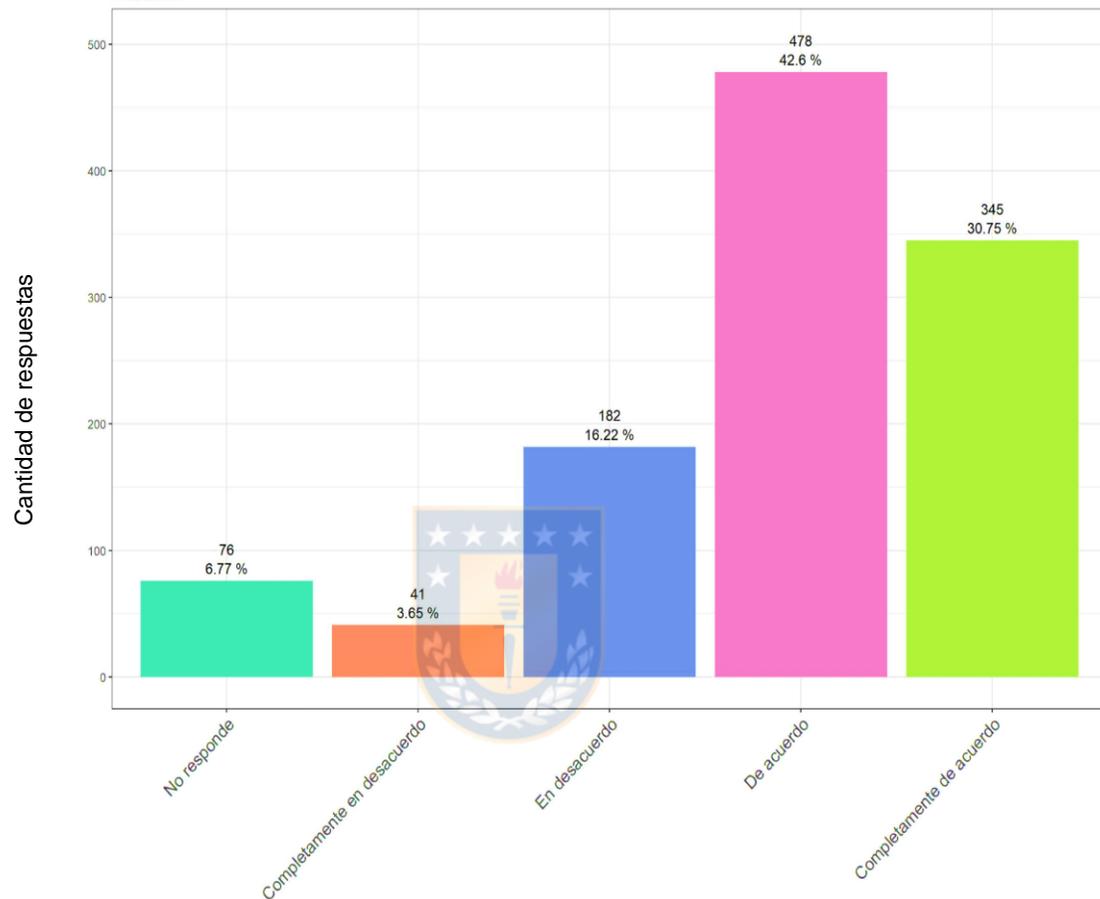
<b>Tipo de cuestionario</b>	<b>Secciones</b>	<b>Preguntas</b>
Índice para funcionarios	Desarrollar una escuela para todos	Los nombramientos y las promociones del personal son justas
		Se ayuda a todo nuevo/a miembro/a del personal a instalarse en la escuela
		La escuela intenta admitir a todo el estudiantado de su localidad
		La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos y todas
		Cuando los y las estudiantes acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	La escuela organiza grupos de aprendizaje de forma que todo el estudiantado se sienta valorado
		Se coordinan todas las formas de apoyo
		Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del estudiantado
		Las políticas relacionadas con necesidades educativas especiales son políticas de inclusión
		La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el estudiantado
		El apoyo a los y las estudiantes cuya lengua materna no es el español se coordina con el apoyo pedagógico
		El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico
		Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina
		Se ha reducido el ausentismo escolar
Índice para estudiantes y apoderados	Desarrollar una escuela para todos	La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos y todas
		Cuando los y las estudiantes llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse
		Los y las docentes muestran el mismo interés por el aprendizaje de todos los y las estudiantes
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina
		Se han reducido las barreras a la asistencia a clases
		Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

Fuente: Elaboración propia.

Los gráficos que a continuación se exponen, muestran el total de respuestas recibidas para cada uno de los descriptores de la dimensión políticas inclusivas, por cada grupo que respondió el Índice, es decir, estudiantes, apoderados y funcionarios, respectivamente.

**Figura 13**

*Respuestas de los estudiantes por descriptores de políticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de estudiantes indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de políticas inclusivas, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión políticas inclusivas, en el cuestionario para estudiantes, posee un total de 6 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 187 estudiantes, se obtiene un total de 1122 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo y no responde.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 345 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 30,75 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 478 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene una políticas inclusivas, lo que corresponde al 42,6 % de la cantidad de respuestas recibidas.. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 182 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene una políticas inclusivas, lo que corresponde al 16,22 % de la cantidad de respuestas recibidas.

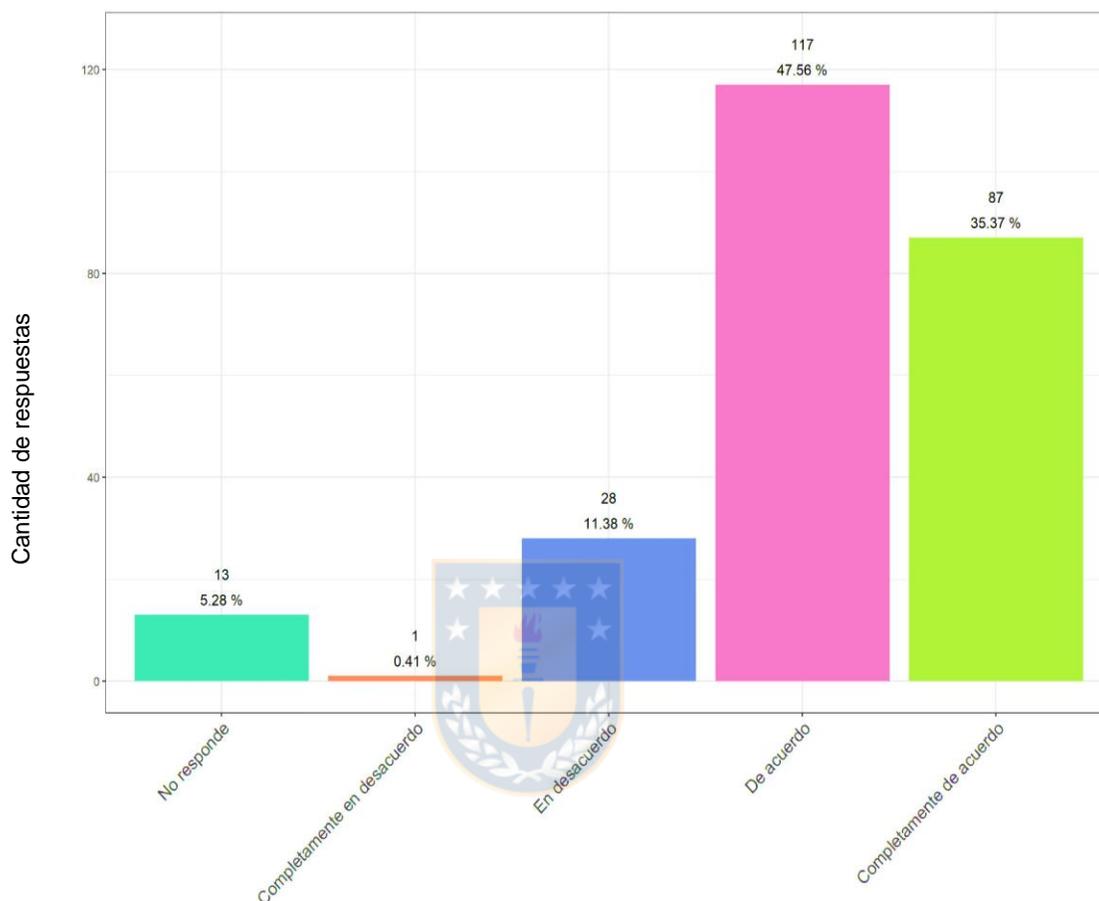
Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvieron 41 respuestas que manifiestan estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 3,65 % de la cantidad de respuestas recibidas.. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

Por otro lado, 76 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 36,77 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de políticas inclusivas.



**Figura 14**

*Respuestas de los apoderados por descriptores de políticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de estudiantes indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de políticas inclusivas, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión políticas inclusivas, en el cuestionario para apoderados, posee un total de 6 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 41 apoderados, se obtiene un total de 246 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo y no responde.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 87 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 35,37 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 117 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 47,56 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 28 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 11,38 % de la cantidad de respuestas recibidas.

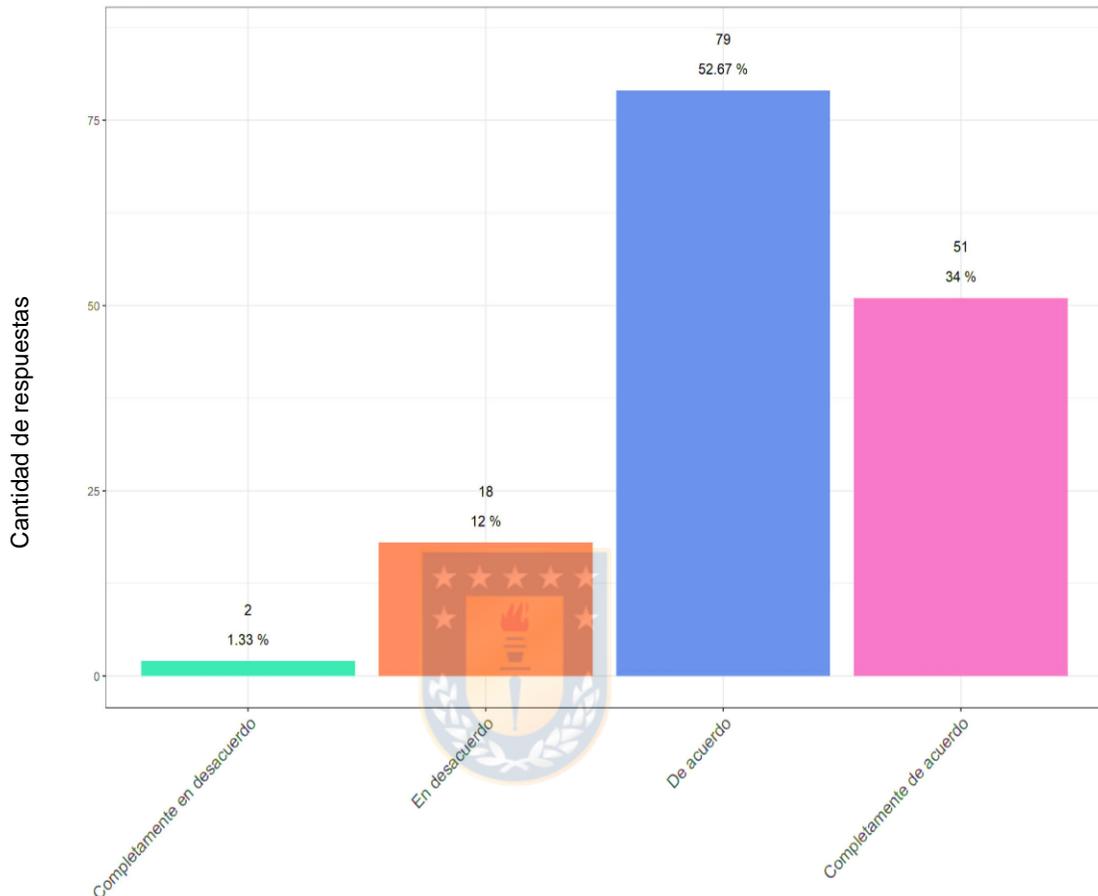
Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvo 1 respuesta que manifiesta estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 0,41 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

Por otro lado, 13 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 5,28 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de políticas inclusivas.



**Figura 15**

*Respuestas de los funcionarios por descriptores de políticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de funcionarios indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de políticas inclusivas, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión de políticas inclusivas, en el cuestionario para funcionarios, posee un total de 15 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 10 funcionarios, se obtiene un total de 150 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo. En este caso, el descriptor no responde no presentó evidencia.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 51 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene

políticas inclusivas, lo que corresponde al 34 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 79 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 52,67 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 18 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene una políticas inclusivas, lo que corresponde al 12% de la cantidad de respuestas recibidas.

Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvieron 2 respuestas que manifiestan estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene políticas inclusivas, lo que corresponde al 1,33 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

**c) Dimensión prácticas inclusivas.** La dimensión de prácticas inclusivas está compuesta por la sección de orquestar el proceso de aprendizaje, tanto para el cuestionario de estudiantes, apoderados y funcionarios No obstante, solamente para el caso de los funcionarios, se le agrega además la sección de movilizar recursos. De acuerdo con Booth & Ainscow (2011), las prácticas inclusivas:

Pretenden poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejan los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro. (p.50)

En la siguiente Tabla 26 se presentan el tipo de cuestionario, las secciones y las respectivas preguntas que conforman esta dimensión.

**Tabla 26**

*Tipo de cuestionario, secciones y preguntas para la dimensión prácticas inclusivas*

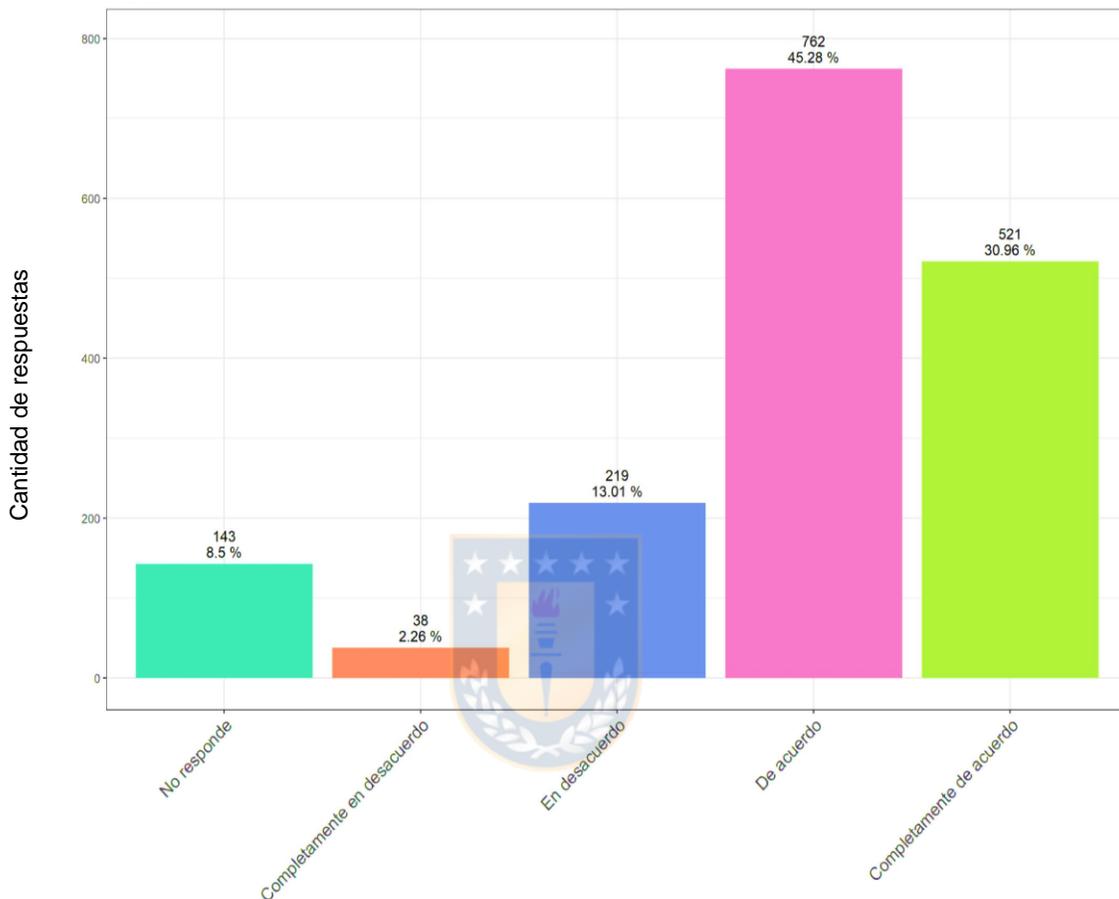
<b>Tipo de cuestionario</b>	<b>Secciones</b>	<b>Preguntas</b>
Índice para funcionarios	Orquestar el proceso de aprendizaje	<p>La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del estudiantado</p> <p>Las clases se hacen accesibles a todos los y las estudiantes</p> <p>Las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias entre los y las estudiantes</p> <p>Se implica activamente a los y las estudiantes en su propio aprendizaje</p> <p>Los estudiantes aprenden de manera cooperativa</p> <p>La evaluación estimula los logros de todos los y las estudiantes</p> <p>La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo</p> <p>Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración</p> <p>Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes</p> <p>Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes</p> <p>Las “tareas para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos y todas</p> <p>Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares</p>
	Movilizar los recursos	<p>Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión</p> <p>Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad local</p> <p>Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela</p> <p>La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos y todas</p>
Índice para estudiantes y apoderados	Orquestar el proceso de aprendizaje	<p>La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del estudiantado</p> <p>Se enseña a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio</p> <p>Se implica activamente a los y las estudiantes en su propio aprendizaje</p> <p>Los y las estudiantes aprenden de forma cooperativa</p> <p>La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo</p> <p>Los y las docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado</p> <p>Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes</p> <p>Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos y todas</p> <p>Todo el estudiantado participa en las actividades complementarias extraescolares</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los gráficos que a continuación se exponen, muestran el total de respuestas recibidas para cada uno de los descriptores de la dimensión prácticas inclusivas, por cada grupo que respondió el Índice, es decir, estudiantes, apoderados y funcionarios, respectivamente.

**Figura 16**

*Respuestas de los estudiantes por descriptores de prácticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de estudiantes indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de prácticas inclusivas, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión prácticas inclusivas, en el cuestionario para estudiantes, posee un total de 9 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 187 estudiantes, se obtiene un total de 1683 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 521 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 30,96 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 762 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 45,28 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 219 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 13,01% de la cantidad de respuestas recibidas.

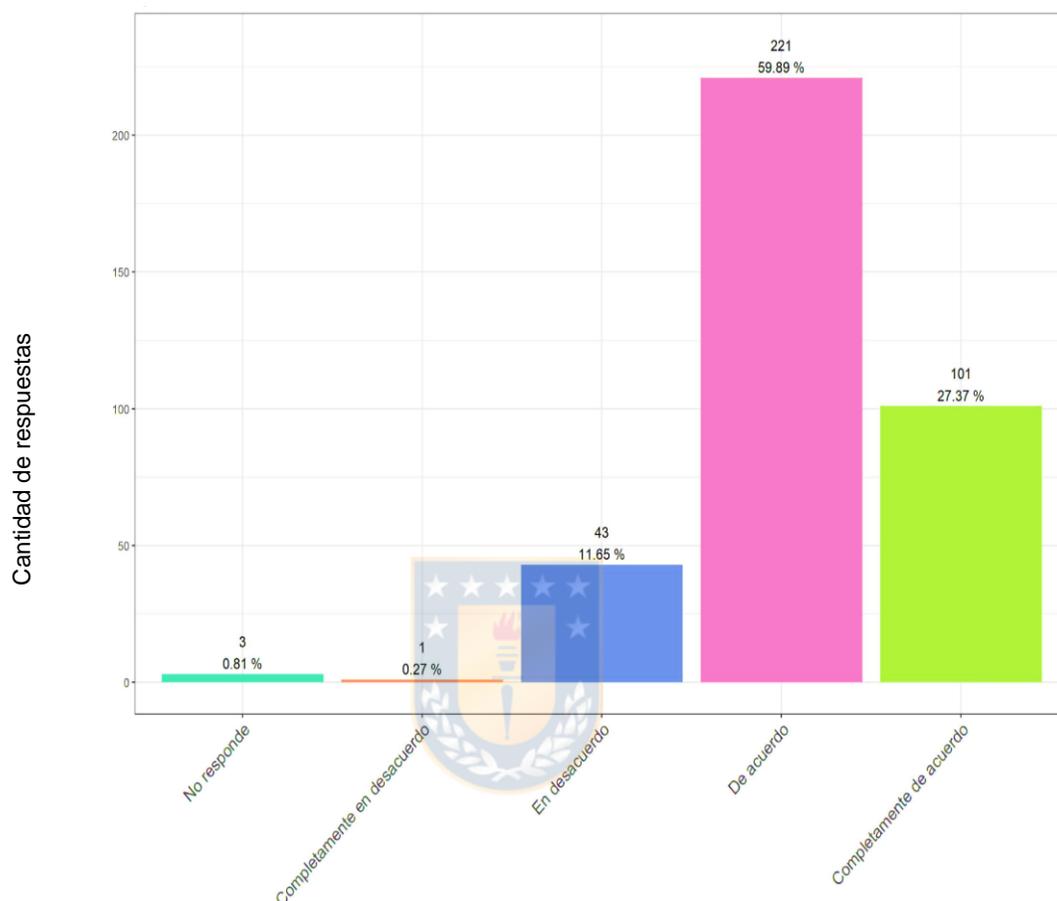
Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvieron 38 respuestas que manifiestan estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 2,26 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

Por otro lado, 143 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 8,5 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de cultura inclusiva.



**Figura 17**

*Respuestas de los apoderados por descriptores de prácticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de apoderados indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de prácticas inclusivas, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión prácticas inclusivas, en el cuestionario para apoderados, posee un total de 9 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 41 apoderados, se obtiene un total de 369 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 101 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 27,37 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 221 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 59,89 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 43 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 11,65% de la cantidad de respuestas recibidas.

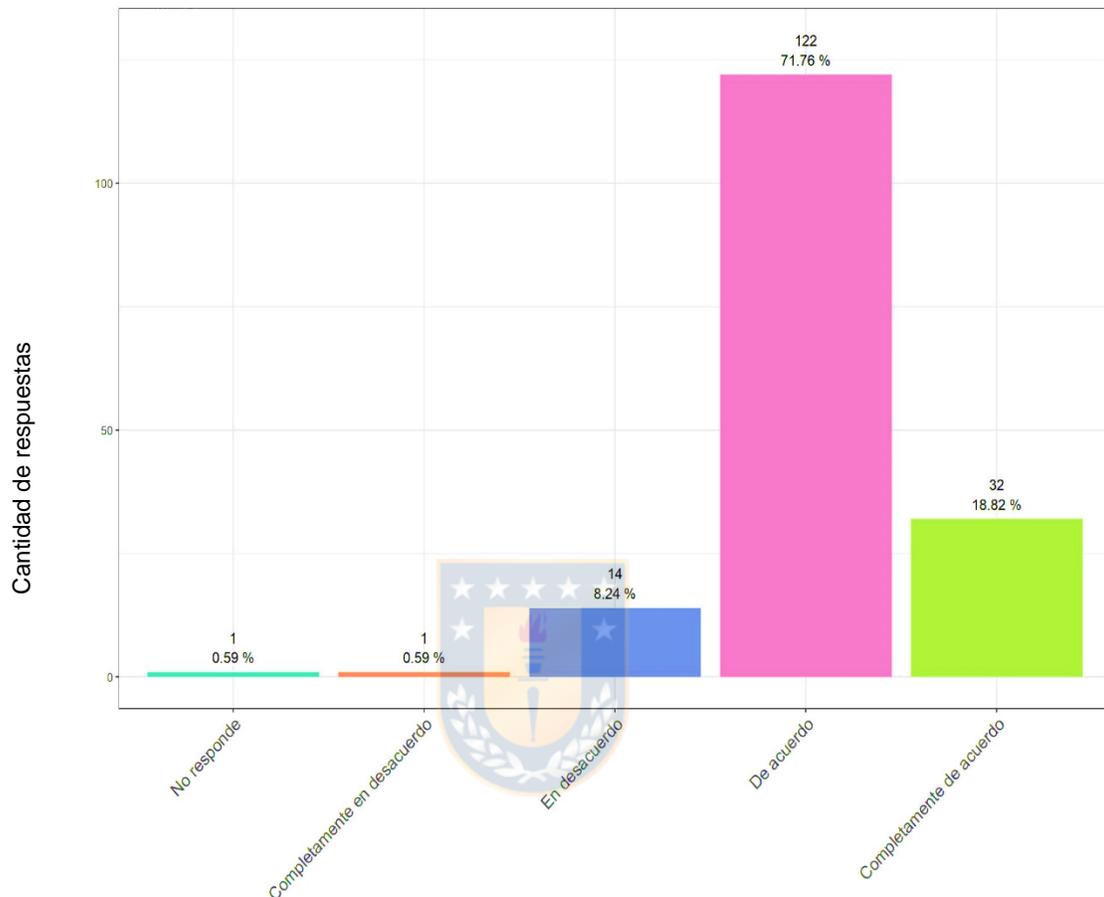
Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvo 1 respuesta que manifiesta estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 0,27% de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

Por otro lado, 3 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 30,81 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de prácticas inclusivas.



**Figura 18**

*Respuestas de los funcionarios por descriptores de prácticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa la cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de estudiantes indicó para el total de preguntas que conforman la dimensión de cultura inclusiva, según descriptores (eje X).

Considerando que la dimensión prácticas inclusivas, en el cuestionario para apoderados, posee un total de 17 preguntas y que estas fueron respondidas por una muestra de 10 funcionarios, se obtiene un total de 170 respuestas, las cuales se distribuyen entre los descriptores: no responde, completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo.

Para el caso del descriptor completamente de acuerdo, se obtuvieron 32 respuestas que manifiestan estar completamente de acuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 18,82 % de la cantidad de respuestas recibidas.

En el descriptor de acuerdo, se obtuvieron 122 respuestas que manifiestan estar de acuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 71,76 % de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que mayor cantidad de respuestas recibió.

Para el caso del descriptor en desacuerdo, se obtuvieron 14 respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 8,24% de la cantidad de respuestas recibidas.

Respecto del descriptor completamente en desacuerdo, se obtuvo 1 respuesta que manifiesta estar completamente en desacuerdo con que la escuela tiene prácticas inclusivas, lo que corresponde al 0,59% de la cantidad de respuestas recibidas. Este es el descriptor que menor cantidad de respuestas recibió.

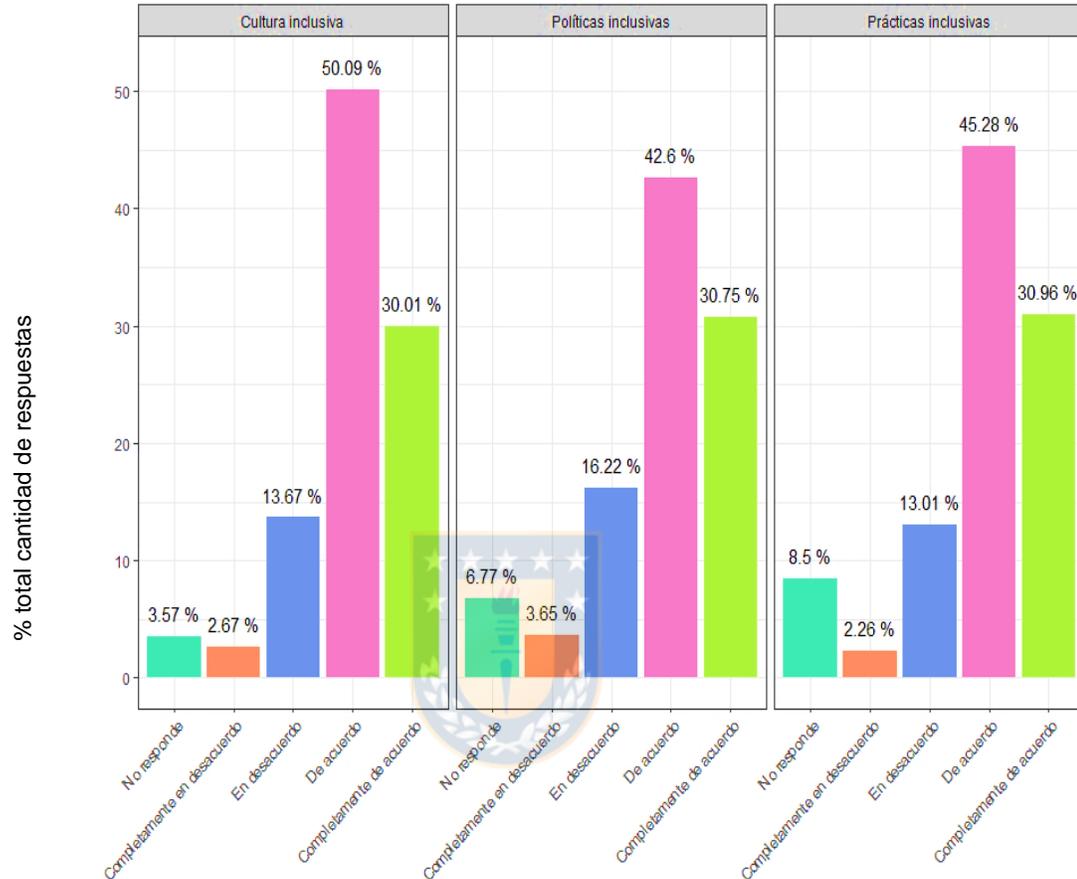
Por otro lado, 1 es la cantidad de no respondidas, lo que corresponde a un 0,59 % de la cantidad de respuestas recibidas en la dimensión de prácticas inclusivas.

#### **5.4.2 Síntesis de resultados de dimensiones por grupo.**

**a) Síntesis de los resultados de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas para el grupo de estudiantes.** El siguiente gráfico, corresponde a la integración de todos los gráficos anteriormente presentados para el grupo de estudiantes. Gracias a este, es posible visualizar de qué manera se comporta el porcentaje total de la cantidad de respuestas, para cada uno de los descriptores de las respectivas tres dimensiones que integran el Índice, es decir, cultura, políticas y prácticas inclusivas.

**Figura 19**

*Porcentaje total cantidad de respuestas, de estudiantes por descriptores de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa el porcentaje total de cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de estudiantes indicó en los descriptores del Índice (eje X), para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

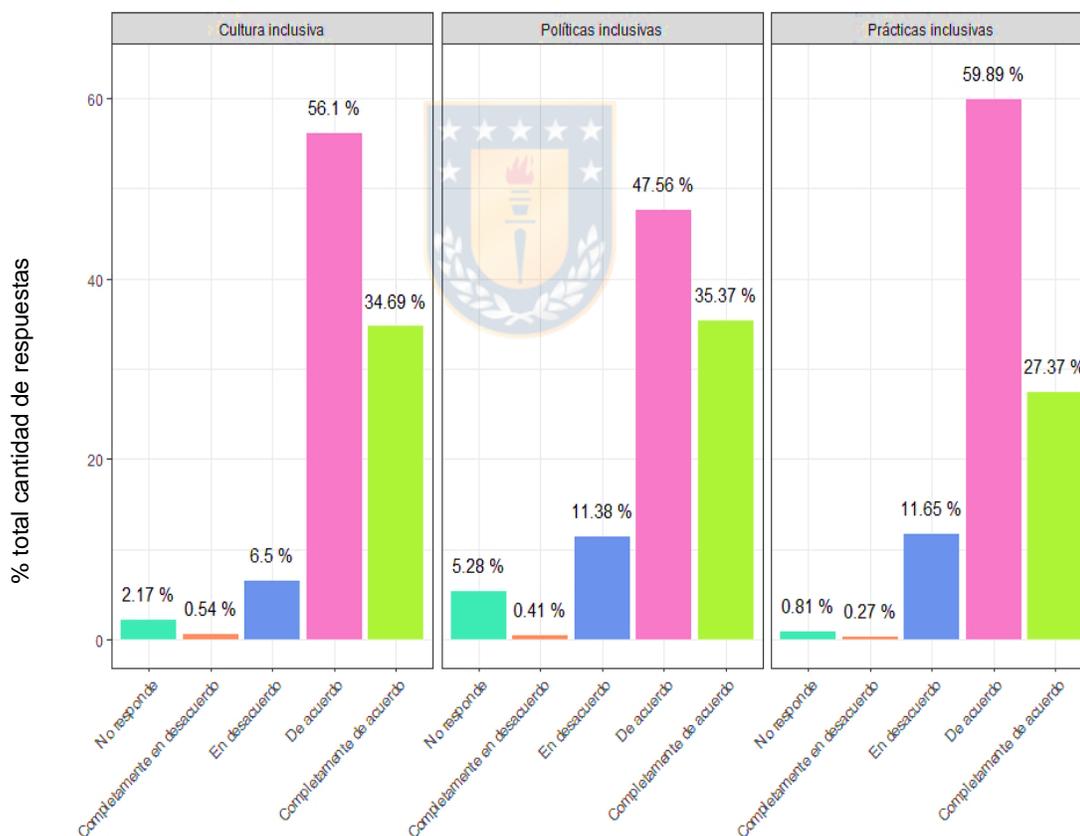
Este gráfico de síntesis, permite concluir que de manera constante el descriptor que mayor porcentaje de cantidad de respuestas recibió por parte del grupo de estudiantes, para las tres dimensiones del Índice, corresponde a de acuerdo.

El mayor porcentaje de cantidad de respuestas para el descriptor de acuerdo, se registra en primer lugar en la dimensión de cultura inclusiva, donde obtuvo el 50,9%. En segundo lugar, continúa la dimensión de prácticas inclusivas, donde obtuvo el 45,28%. Y, en tercer y último lugar, la dimensión de políticas inclusivas, donde este descriptor obtuvo el 42,6%.

**b) Síntesis de los resultados de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas para el grupo de apoderados.** El siguiente gráfico, corresponde a la integración de todos los gráficos anteriormente presentados para el grupo de apoderados. Gracias a este, es posible visualizar de qué manera se comporta el porcentaje total de la cantidad de respuestas, para cada uno de los descriptores de las respectivas tres dimensiones que integran el Índice, es decir, cultura, políticas y prácticas inclusivas.

**Figura 20**

*Porcentaje total de respuestas de los apoderados por descriptores de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa el porcentaje total de cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de apoderados indicó en los descriptores del Índice (eje X), para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

Este gráfico de síntesis, permite concluir que de manera constante el descriptor que mayor porcentaje de cantidad de respuestas recibió por parte del grupo de apoderados, para las tres dimensiones del Índice, corresponde a de acuerdo.

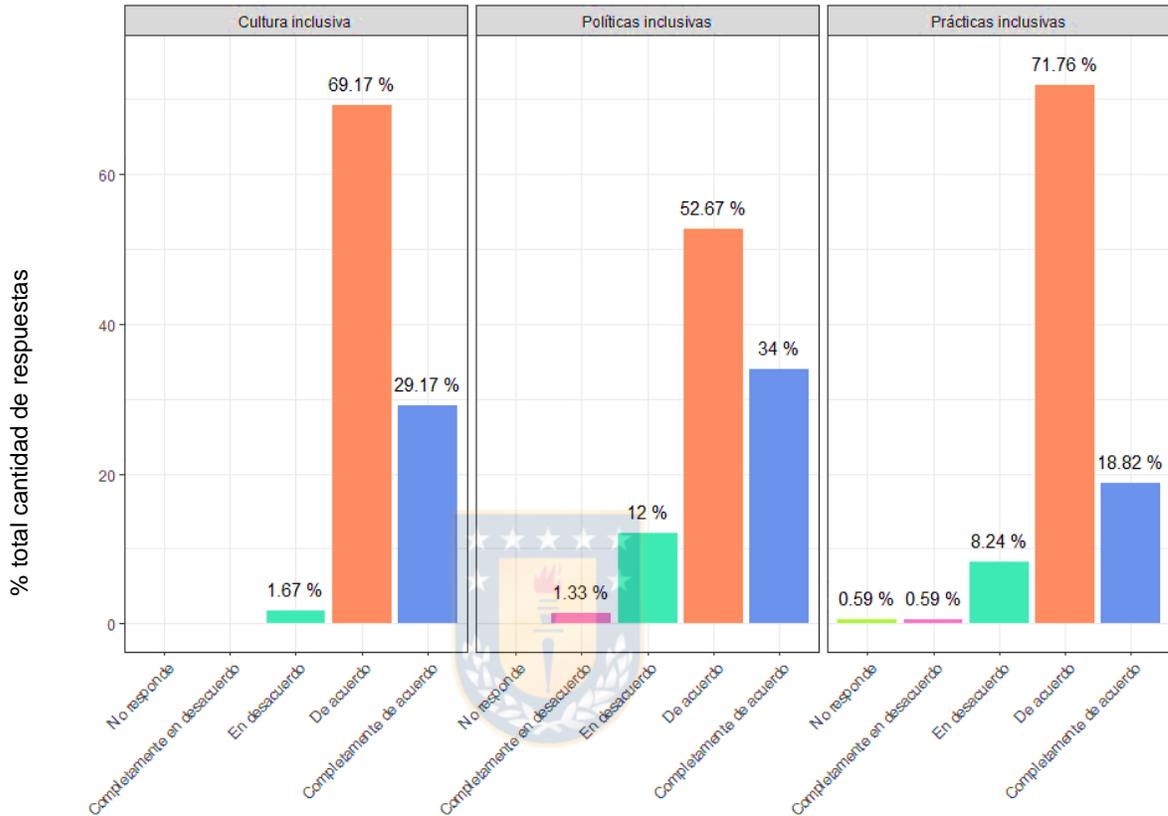
El mayor porcentaje de cantidad de respuestas para el descriptor de acuerdo, se registra en primer lugar en la dimensión de prácticas inclusivas, donde obtuvo el 59,89%. En segundo lugar, continúa la dimensión de cultura inclusiva, donde obtuvo el 56,1%. Y, en tercer y último lugar, la dimensión de políticas inclusivas, donde este descriptor obtuvo el 47,56 %.

**c) Síntesis de los resultados de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas para el grupo de funcionarios.** El siguiente gráfico, corresponde a la integración de todos los gráficos anteriormente presentados para el grupo de funcionarios. Gracias a este, es posible visualizar de qué manera se comporta el porcentaje total de la cantidad de respuestas, para cada uno de los descriptores de las respectivas tres dimensiones que integran el Índice, es decir, cultura, políticas y prácticas inclusivas.



**Figura 21**

*Porcentaje total de respuestas de los funcionarios por descriptores de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas*



*Nota.* El gráfico representa el porcentaje total de cantidad de respuestas (eje Y), que la muestra de funcionarios indicó en los descriptores del Índice (eje X), para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

Este gráfico de síntesis, permite concluir que de manera constante el descriptor que mayor porcentaje de cantidad de respuestas recibió por parte del grupo de funcionarios, para las tres dimensiones del Índice, corresponde a de acuerdo.

El mayor porcentaje de cantidad de respuestas para el descriptor de acuerdo, se registra en primer lugar en la dimensión de prácticas inclusivas, donde obtuvo el 71,76%. En segundo lugar, continúa la dimensión de cultura inclusiva, donde obtuvo el 69,17%. Y, en tercer y último lugar, la dimensión de políticas inclusivas, donde este descriptor obtuvo el 52,57%.

En síntesis, al comparar y contrastar los gráficos presentados en las figuras 18, 19 y 20, es posible concluir que tanto para la muestra de estudiantes, apoderados y funcionarios, el descriptor que constantemente obtuvo mayor porcentaje de cantidad de respuestas corresponde a de acuerdo.

Para el grupo de estudiantes, el porcentaje de respuestas para el descriptor de acuerdo posicionan en primer lugar a la dimensión cultura inclusiva; mientras que para el caso del grupo de apoderados y funcionarios el porcentaje de respuestas del descriptor de acuerdo posicionan en primer lugar a la dimensión prácticas inclusivas.

Luego, el porcentaje de respuestas para el descriptor de acuerdo, en el grupo de estudiantes, posicionan en segundo lugar a la dimensión de prácticas inclusivas; mientras que para el caso del grupo de apoderados y funcionarios, el porcentaje de respuestas para el descriptor de acuerdo posicionan en segundo lugar a la dimensión de cultura inclusiva.

Finalmente, el porcentaje de respuestas para el descriptor de acuerdo, tanto para el grupo de estudiantes, apoderados y funcionarios, posiciona en tercer lugar a la dimensión de políticas inclusivas.



### 5.4.3 Comparación de medias entre grupos según género

La comparación de medias entre grupos es una herramienta estadística que, permite comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los datos. Por ejemplo, se podría utilizar dentro del grupo de estudiantes, para ver si hay diferencias significativas entre las respuestas de hombres y mujeres en la dimensión de cultura inclusiva, entre otras posibilidades.

Lo anteriormente señalado, se realiza mediante pruebas de tipo estadísticas, las cuales pueden ser paramétricas o no paramétricas. Para emplear cualquiera de estas, es requisito fundamental que la muestra cumpla con algunos supuestos, tales como independencia, normalidad y homocedasticidad, de acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández, & Baptista (2014) .

En el caso de esta muestra, estos supuestos no se cumplen, motivo por el cual no es factible realizar pruebas estadísticas ni generalizaciones de los resultados obtenidos, es decir, solamente aplican para la interpretación de la muestra. A continuación, se justificará cada uno de estos supuestos:

**a) Independencia:** las observaciones tienen que ser independientes unas de las otras. Para ello el muestreo debe ser aleatorio y el tamaño de la muestra inferior al 10% de la población. En esta investigación se trabajó con una muestra no probabilística, por lo que el supuesto de independencia no se cumple.

**b) Normalidad:** la normalidad tiene relación con la forma en que los datos se distribuyen. Esta información es relevante en estadística porque a partir de la frecuencia en la distribución de los datos se pueden medir muchos fenómenos; tiene propiedades que permiten predecir la proporción de la población que caerá dentro de cierto rango; y existen varios test que pueden medir la diferencia entre conjuntos de datos para asumir si la muestra cumple o no con una distribución normal.

El supuesto de normalidad indica que, para realizar comparaciones, debe existir una distribución normal de los datos, la cual se comprueba con el test Shapiro-Wilks cuando el tamaño de la muestra es menor a 50, o con el test de Kolmogorov-Smirnov con la modificación Lilliefors, el cual asume que la media y varianza poblacional son desconocidas, si el tamaño de la muestra es superior a ese valor.

- **Normalidad grupo de estudiantes:** se utilizó el test Kolmogorov-Smirnov Modificación Lilliefors debido al tamaño de su muestra que corresponde a  $N = 187$ . Las hipótesis corresponden a:

*H<sub>0</sub>: La muestra proviene de una población normal*

*H<sub>1</sub>: La muestra no proviene de una población normal*

En el caso de la **dimensión cultura inclusiva**, los resultados entre el grupo de estudiantes mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.0009666

Hombres p value: 0.00077

Con un nivel de significancia del  $\alpha = 0.05$  y valores p, suficientemente menores a ese valor, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, se podría asumir que la muestra proviene de una población normal.

En el caso de la **dimensión políticas inclusivas**, los resultados entre el grupo de estudiantes mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.0002215

Hombres p value: 0.0000015

Con un nivel de significancia del  $\alpha = 0.05$  y valores p, suficientemente menores a ese valor, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, se podría asumir que la muestra proviene de una población normal.

En el caso de la **dimensión prácticas inclusivas**, los resultados entre el grupo de estudiantes mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.0000000367

Hombres p value: 0.00000003411

Con un nivel de significancia del  $\alpha = 0.05$  y valores p, suficientemente menores a ese valor, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, se podría asumir que la muestra proviene de una población normal.

En general, para el grupo de estudiantes y por género, se cumple con el supuesto de normalidad.

- **Normalidad grupo de apoderados:** se utilizó el test Shapiro-Wilk, debido a que el tamaño de muestra es de  $N = 41$ . Las hipótesis corresponden a:

*H<sub>0</sub>: La muestra proviene de una población normal*

*H<sub>1</sub>: La muestra no proviene de una población normal*

En el caso de la **dimensión cultura inclusiva**, los resultados entre el grupo de apoderados mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.035

Hombres p value: 1

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y valor p en el grupo de las mujeres de 0.035, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, se podría asumir que la muestra proviene de una población normal.

En el grupo de los hombres, con un valor p de 1, mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay evidencia en la muestra para asumir que proviene de una distribución normal.

En el caso de la **dimensión políticas inclusivas**, los resultados entre el grupo de apoderados mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.04997

Hombres p value: 0.6369

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y valor p en el grupo de las mujeres de 0.04997, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, se podría asumir que la muestra proviene de una población normal.

En el grupo de los hombres, con un valor p de 0.6369, mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay evidencia en la muestra para asumir que proviene de una distribución normal.

En el caso de la **dimensión prácticas inclusivas**, los resultados entre el grupo de apoderados mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.0088

Hombres p value: 0.8999

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y valor p en el grupo de las mujeres de 0.0088, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, se podría asumir que la muestra proviene de una población normal.

En el grupo de los hombres, con un valor p de 0.8999, mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay evidencia en la muestra para asumir que proviene de una distribución normal.

En general, en el grupo de las mujeres se podría asumir normalidad, sin embargo, el grupo de hombres, no cumple con el supuesto.

- **Normalidad grupo de funcionarios:** se utilizó el test Shapiro-Wilk, debido a que el tamaño de muestra es de  $N = 10$ .

Las hipótesis corresponden a:

*H<sub>0</sub>: La muestra proviene de una población normal*

*H<sub>1</sub>: La muestra no proviene de una población normal*

En el caso de la **dimensión cultura inclusiva**, los resultados entre el grupo de funcionarios mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.1276

Hombres p value: -

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y valor p en el grupo de las mujeres de 0.1276, mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay evidencia en la muestra para asumir que proviene de una distribución normal.

En el caso de los hombres, la muestra es de 2, por lo tanto el test no puede ser obtenido.

En el caso de la **dimensión políticas inclusivas**, los resultados entre el grupo de funcionarios mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.6122

Hombres p value: -

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y valor p en el grupo de las mujeres de 0.6122, mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay evidencia en la muestra para asumir que proviene de una distribución normal.

En el caso de los hombres, la muestra es de 2, por lo tanto el test no puede ser obtenido.

En el caso de la **dimensión prácticas inclusivas**, los resultados entre el grupo de funcionarios mujeres comparado con el de hombres son:

Mujeres p value: 0.4168

Hombres p value: -

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y valor p en el grupo de las mujeres de 0.4168, mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay evidencia en la muestra para asumir que proviene de una distribución normal.

En el caso de los hombres, la muestra es de 2, por lo tanto el test no puede ser obtenido.

En conclusión, los grupos de apoderados y funcionarios no cumplen el supuesto de normalidad.

A pesar de que el grupo de estudiantes es el único que sí cumple el supuesto esta evidencia no es suficiente ya que de todas maneras no cumple con el supuesto anterior de independencia.

**c) Igualdad de varianza (homocedasticidad):** este supuesto considera que la varianza es constante entre diferentes grupos. Tal como ocurre con la condición de normalidad, si no se dispone de información de las poblaciones, esta condición se ha de asumir a partir de las muestras.

- **Igualdad de varianza grupo de estudiantes:** como en este grupo se cumple el supuesto de normalidad, se utiliza el test F, para ver la condición de igualdad de varianzas, considerando que el valor del cociente de las varianzas ( $V1/V2$ ) debe ser cercano a 1.

Las hipótesis corresponden a:

$H_0$ : Dos poblaciones normales, tiene la misma varianza  $\sigma_1/\sigma_2 = 1$

$H_1$ : Dos poblaciones normales, no tiene la misma varianza  $\sigma_1/\sigma_2 \neq 1$

Para el caso de la **dimensión cultura inclusiva**, la varianza entre estudiantes mujeres y hombres es de un p-valor: 0.17

En la dimensión **políticas inclusivas**, la varianza entre estudiantes mujeres y hombres es de un p-valor: 0.51

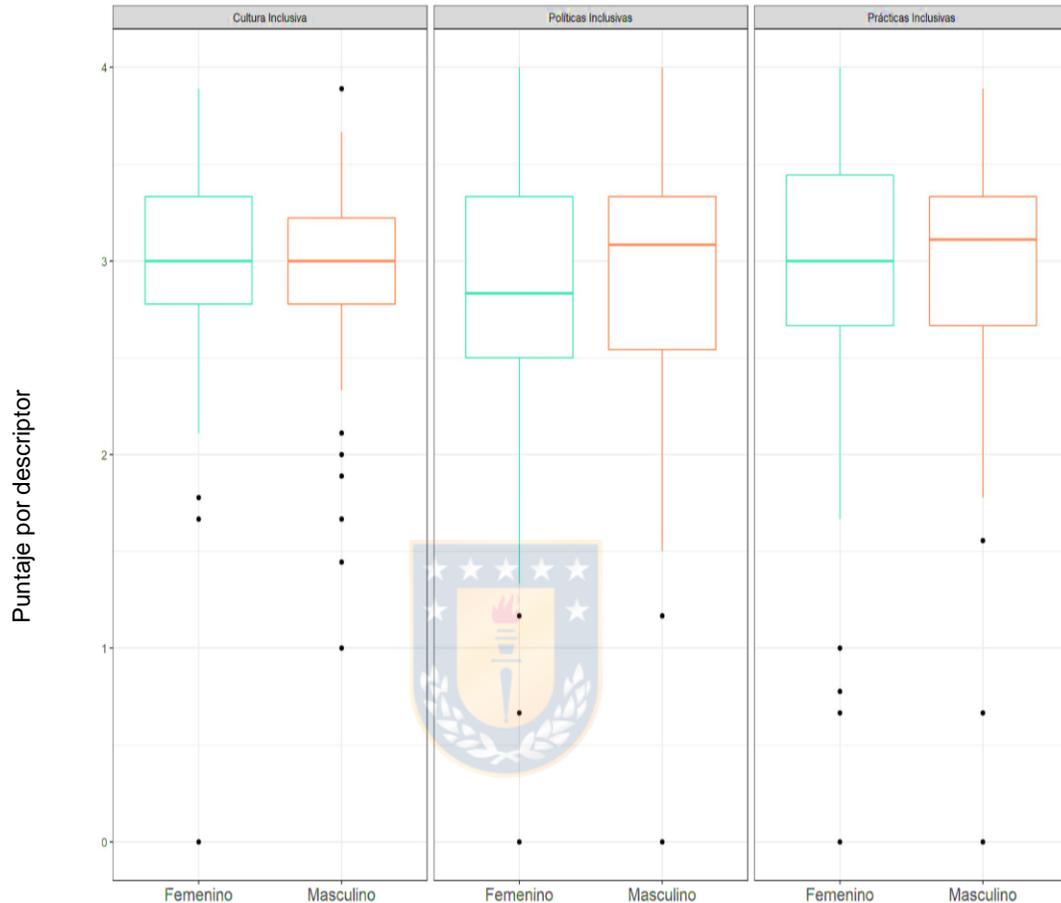
Y, en la dimensión de **prácticas inclusivas**, la varianza entre estudiantes mujeres y hombres es de un p-valor: 0.16

En este caso, dado que todos los valores p son mayores a un  $\alpha = 0.05$  se rechaza  $H_0$ . Por lo tanto, no existe evidencia en la muestra de estudiantes para asumir que tienen misma varianza.

Lo anterior se puede observar en el siguiente boxplot.

**Figura 22**

*Boxplot varianza grupo de estudiante según género por dimensiones del Índice*



*Nota.* El boxplot representa el puntaje por descriptor (eje Y), que la muestra de estudiantes femenina y masculina (eje X) indicó para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

Cada descriptor del Índice está asociado a un puntaje: No responde (0 punto), Completamente en desacuerdo (1 punto), En desacuerdo (2 puntos), De acuerdo (3 puntos), Completamente de acuerdo (4 puntos).

En este boxplot, en primer lugar, es posible observar que los valores de la mediana son cercanos al puntaje 3, lo que corrobora la conclusión de que la mayor parte de las respuestas de los estudiantes se posicionan en el descriptor de acuerdo.

En segundo lugar, se observa que no hay simetría entre las cajas de hombres y mujeres por cada dimensión, lo que quiere decir que no hay igualdad de varianza.

En tercer lugar, la distancia entre cuartiles de la mayor parte de los boxplot respecto de la mediana, tampoco es igual, lo que nuevamente indica que no se cumple el supuesto de homocedasticidad.

Además llama la atención que, para el caso de las tres dimensiones, tanto el grupo de estudiantes hombres como mujeres, presenten valores atípicos descendidos.

- **Igualdad de varianza grupo de apoderados:** dado que para este grupo no se cumple el supuesto de normalidad, uno de los test que se recomienda es el test no paramétrico Fligner-Killeen, el cual se utiliza para evaluar la igualdad de varianzas basándose en la mediana.

Las hipótesis corresponden a:

*H<sub>0</sub>: las varianzas poblacionales son iguales ( $\sigma_1 = \sigma_2$ )*

*H<sub>1</sub>: las varianzas poblacionales no son iguales ( $\sigma_1 \neq \sigma_2$ )*

Para el caso de la **dimensión cultura inclusiva**, la varianza entre apoderados mujeres y hombres es de un p-valor: 0.30

En la dimensión **políticas inclusivas**, la varianza entre apoderados mujeres y hombres es de un p-valor: 0.27

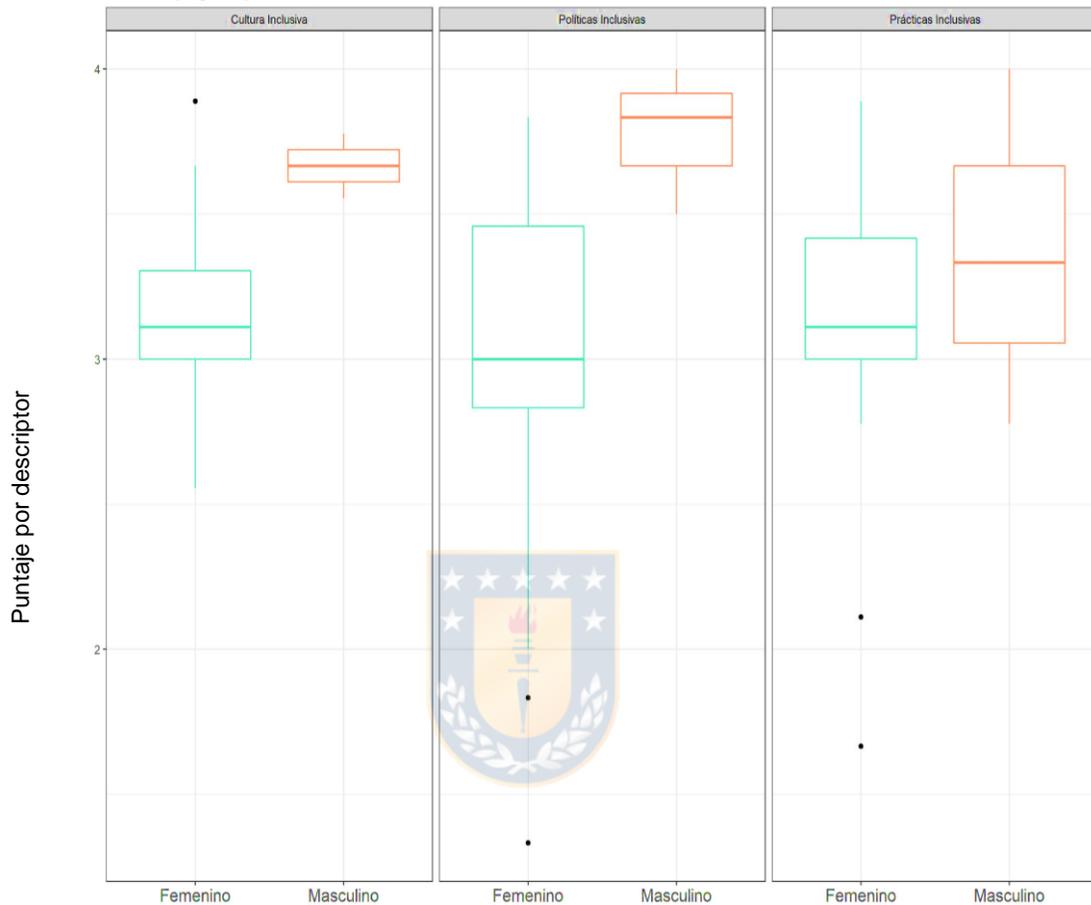
Y, en la dimensión de **prácticas inclusivas**, la varianza entre apoderados mujeres y hombres es de un p-valor: 0.645

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y *p – value* suficientemente mayores, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto no se cumple con el supuesto de igualdad de varianzas u homocedasticidad.

Lo anterior se puede observar en el siguiente boxplot.

**Figura 23**

*Boxplot varianza grupo de apoderados según género por dimensiones del Índice*



*Nota.* El boxplot representa el puntaje por descriptor (eje Y), que la muestra de apoderados femenina y masculina (eje X) indicó para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

Cada descriptor del Índice está asociado a un puntaje: No responde (0 punto), Completamente en desacuerdo (1 punto), En desacuerdo (2 puntos), De acuerdo (3 puntos), Completamente de acuerdo (4 puntos).

En este boxplot, en primer lugar, es posible observar que los valores de la mediana son cercanos al puntaje 3, lo que corrobora la conclusión de que la mayor parte de las respuestas de los apoderados se posicionan en el descriptor de acuerdo.

Sin embargo, llama la atención que en el caso específico de los apoderados hombres, el puntaje esté aproximado a 4, es decir, al descriptor completamente de acuerdo. Esto, podría interpretarse como diferencias decimales entre la percepción de apoderados hombres y mujeres por cada inclusión, donde en el caso de las mujeres sería decimalmente más baja que para los hombres.

En segundo lugar, se observa que no hay simetría entre las cajas de hombres y mujeres por cada dimensión, lo que quiere decir que no hay igualdad de varianza.

En tercer lugar, la distancia entre cuartiles de la mayor parte de los boxplot respecto de la mediana, tampoco es igual, lo que nuevamente indica que no se cumple el supuesto de homocedasticidad.

También llama la atención que, para el caso de las tres dimensiones, tanto el grupo de apoderados hombres como mujeres, presenten valores atípicos descendidos; no obstante la cantidad es muy pequeña.

- **Igualdad de varianza grupo de funcionarios:** dado que para este grupo tampoco se cumple el supuesto de normalidad, se realizará el test no paramétrico Fligner-Killeen.

Las hipótesis corresponden a:

*H<sub>0</sub>: las varianzas poblacionales son iguales ( $\sigma_1 = \sigma_2$ )*

*H<sub>1</sub>: las varianzas poblacionales no son iguales ( $\sigma_1 \neq \sigma_2$ )*

Para el caso de la **dimensión cultura inclusiva**, la varianza entre funcionarios mujeres y hombres es de un p-valor: 0.012

En la dimensión **políticas inclusivas**, la varianza entre funcionarios mujeres y hombres es de un p-valor: 0.1442

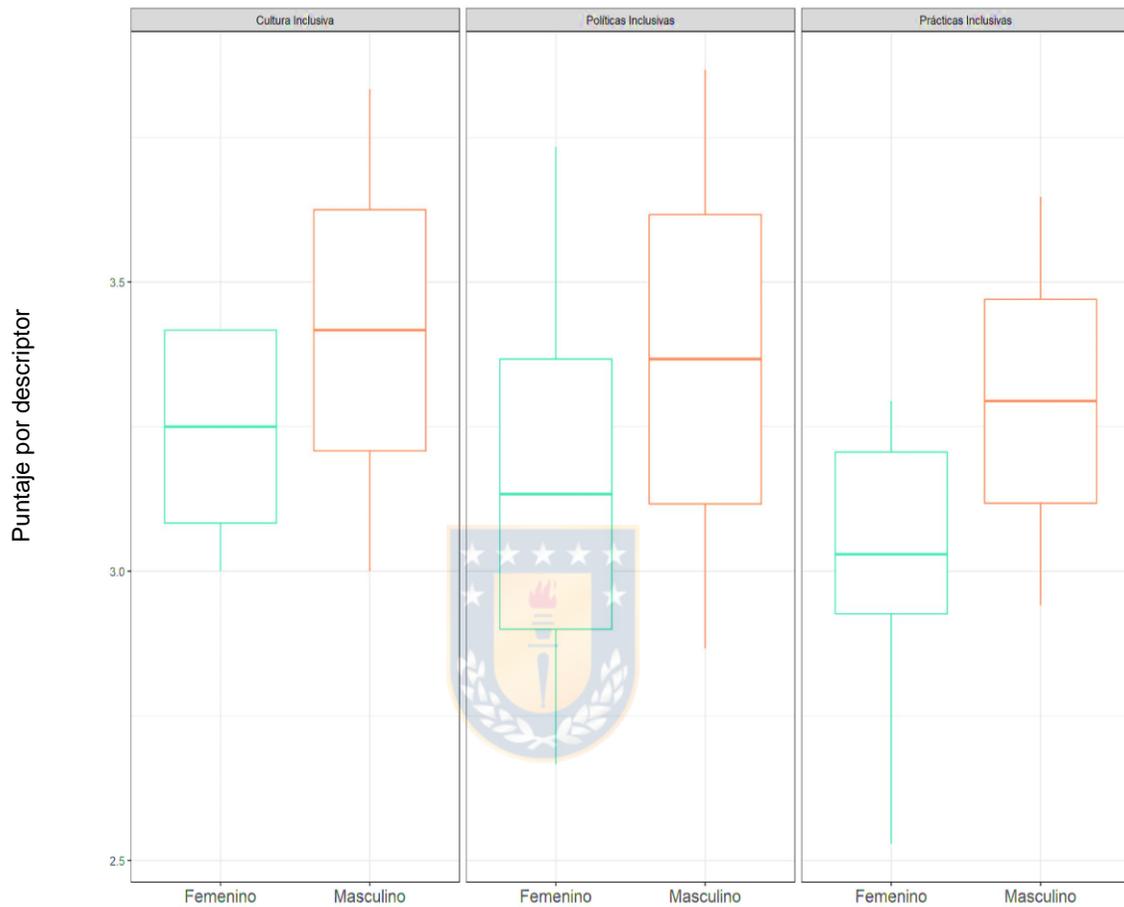
Y, en la dimensión de **prácticas inclusivas**, la varianza entre funcionarios mujeres y hombres es de un p-valor: 0.1467

Con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  y *p – value* suficientemente mayores, rechazamos la hipótesis nula, salvo para la dimensión de cultura inclusiva. A pesar de esta excepción, el grupo de funcionarios no cumple con el supuesto de igualdad de varianzas.

Lo anterior se puede observar en el siguiente boxplot.

**Figura 24**

*Boxplot varianza grupo de funcionarios según género por dimensiones del Índice*



*Nota.* El boxplot representa el puntaje por descriptor (eje Y), que la muestra de funcionarios femenina y masculina (eje X) indicó para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

Cada descriptor del Índice está asociado a un puntaje: No responde (0 punto), Completamente en desacuerdo (1 punto), En desacuerdo (2 puntos), De acuerdo (3 puntos), Completamente de acuerdo (4 puntos).

En este boxplot, en primer lugar, es posible observar que los valores de la mediana son cercanos al puntaje 3, lo que corrobora la conclusión de que la mayor parte de las respuestas de los funcionarios se posicionan en el descriptor de acuerdo.

En segundo lugar, se observa que no hay simetría entre las cajas de hombres y mujeres por cada dimensión, lo que quiere decir que no hay igualdad de varianza.

En tercer lugar, la distancia entre cuartiles de la mayor parte de los boxplot respecto de la mediana, tampoco es igual, lo que nuevamente indica que no se cumple el supuesto de homocedasticidad.

Este grupo es el único que no presenta valores atípicos.

En conclusión, dado que no se cumplen los supuestos de independencia, normalidad, ni homocedasticidad, en la mayor parte de los casos, no es posible realizar test de comparación entre grupos.

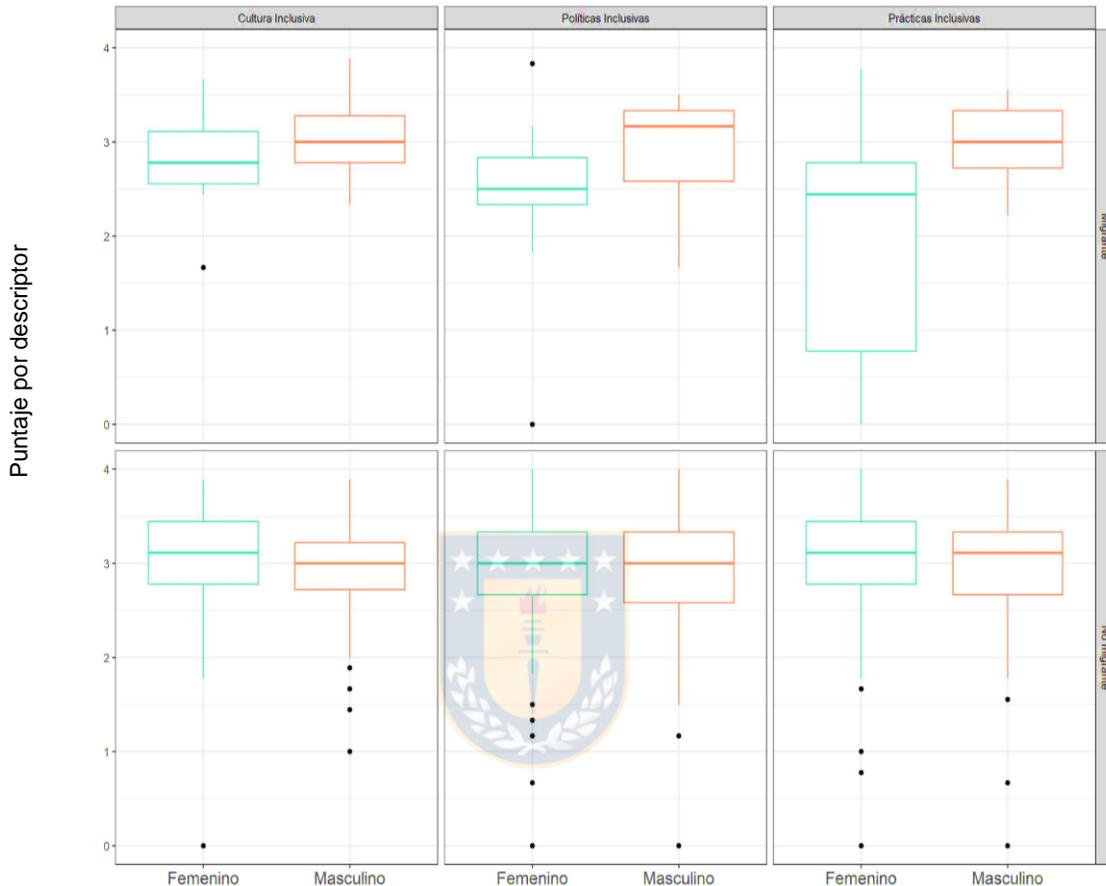
#### **5.4.4 Análisis exploratorio de grupos según género y origen**

A pesar de que no es posible realizar comparaciones de medias entre grupos, debido a que ninguno de los supuestos anteriormente mencionados se cumple, es interesante para efectos del objetivo de estudio, realizar un tipo de análisis más exploratorio, a simple vista, que permita visualizar el comportamiento del puntaje de los descriptores considerando el género y origen de las muestras que respondieron el Índice.

Para este caso, solo se puede trabajar con el grupo de estudiantes y apoderados, debido a que ambas poseen representantes de origen migrante y no migrante. El grupo de funcionarios no se representa porque solamente posee representantes no migrantes, es decir, de nacionalidad chilena. A continuación, se presentan boxplot de los dos grupos señalados.

**Figura 25**

*Boxplot grupo de estudiantes según género y origen por dimensiones del Índice*



*Nota.* El boxplot representa el puntaje por descriptor (eje Y), que la muestra de estudiantes femenina de origen migrante y no migrante, y la muestra de estudiantes masculina de origen migrante y no migrante (eje X), indicó para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

A partir del boxplot anterior, es posible señalar que, en primer lugar, las cajas de estudiantes migrantes y no migrantes son distintas. Dentro del grupo de no migrantes se aprecia a simple vista, una mayor similitud en las cajas de estudiantes hombres y mujeres. Sin embargo, en el grupo de migrantes, a simple vista se observa que son diferentes.

En segundo lugar, llama la atención que, la mayor parte de los valores atípicos estén presentes dentro del grupo de estudiantes no migrantes, los cuales además son

descendidos, indicando un valor cercano al puntaje 1 que corresponde al descriptor completamente en desacuerdo, y al puntaje 0 que indica no responde.

En tercer lugar, en tanto para el grupo de estudiantes migrantes como no migrante, la mediana es cercana al puntaje 3, lo que nuevamente corrobora que la mayor parte de las respuestas se posicionan en el descriptor de acuerdo.

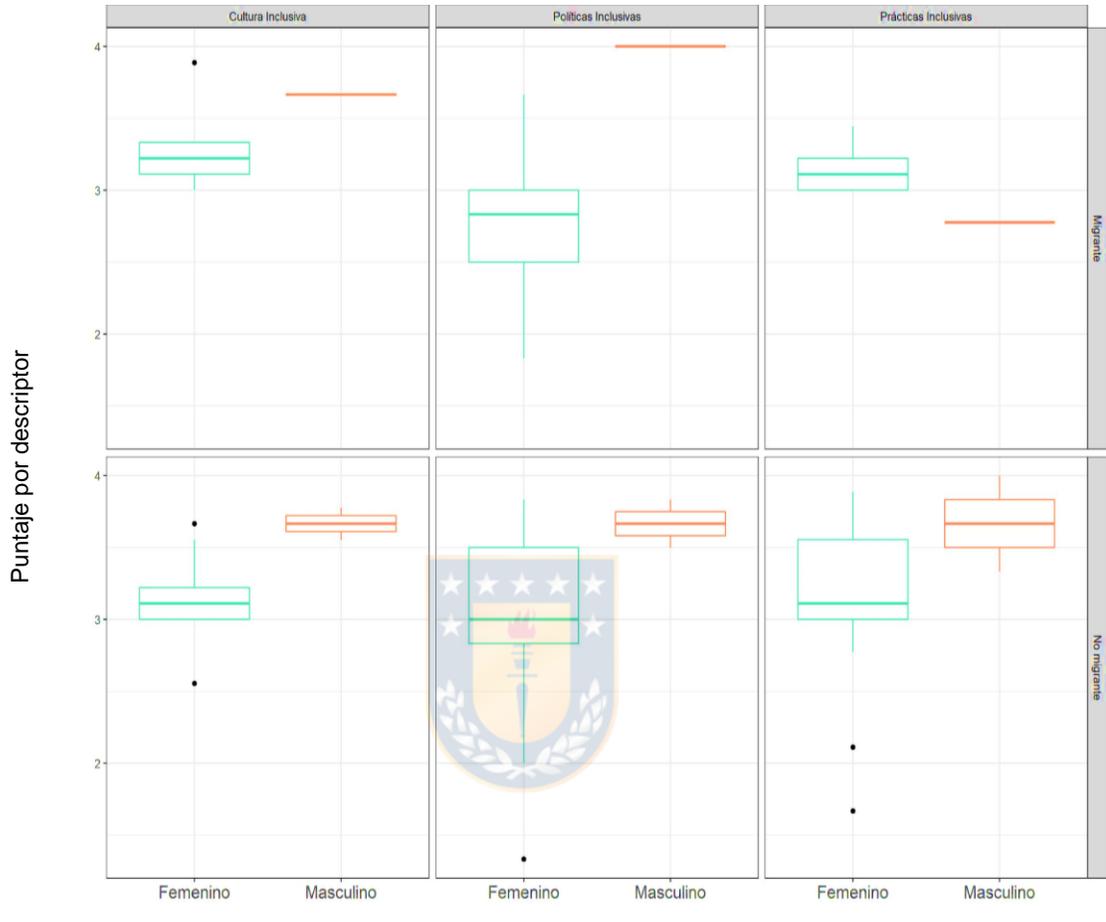
En cuarto lugar, llama visualmente la atención, la caja de la dimensión prácticas inclusivas de estudiantes mujeres migrantes, debido a que presenta una alta cantidad de respuestas bajo la mediana, con un valor mínimo bajo 1. Al contrastar con la caja de la misma dimensión para las estudiantes mujeres no migrantes, se aprecia que el valor mínimo es cercano a 2, pero con varios valores atípicos descendidos.

Lo anterior, puede ser una señal de una percepción descendida de las estudiantes de género femenino migrantes y no migrantes en la dimensión de prácticas inclusivas, versus, la percepción de estudiantes de género masculino migrantes y no migrantes, cuyos valores mínimos y máximos no presentan las mismas diferencias.



**Figura 26**

*Boxplot grupo de apoderados según género y origen por dimensiones del Índice*



*Nota.* El boxplot representa el puntaje por descriptor (eje Y), que la muestra de apoderados femenina de origen migrante y no migrante, y la muestra de apoderados masculina de origen migrante y no migrante (eje X), indicó para el total de preguntas que integran las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas respectivamente.

A partir del boxplot anterior, es posible señalar que, en primer lugar, las cajas de apoderados migrantes y no migrantes, por género, son distintas. Un aspecto a considerar es que fue escasa la cantidad de apoderados de género masculino y migrantes que respondieron el índice, por eso se observan algunas cajas como una línea.

En segundo lugar, llama la atención que, los valor atípicos estén presentes dentro del grupo de apoderados no migrantes, los cuales además son descendidos,

indicando un valor cercano al puntaje 1 que corresponde al descriptor completamente en desacuerdo, y al puntaje 0 que indica no responde.

En tercer lugar, en tanto para el grupo de apoderados migrantes como no migrante, la mediana es cercana al puntaje 3, lo que nuevamente corrobora que la mayor parte de las respuestas se posicionan en el descriptor de acuerdo.

En cuarto lugar, llama visualmente la atención, las cajas de la dimensión políticas inclusivas, donde apoderados de género femenino, tanto de origen migrante como no migrante, presentan una alta cantidad de respuestas bajo la mediana, con un valores mínimos bajo 2. Al contrastar con la caja de la misma dimensión para los apoderados de género masculina migrantes y no migrantes, se aprecian valores mucho más altos, inclusive superando la mediana en el caso de la caja de apoderados hombres migrantes, donde el valor es 4.

Lo anterior, puede ser una señal de una percepción descendida de las apoderadas de género femenino migrantes y no migrantes en la dimensión de políticas inclusivas, versus, la alta percepción de apoderados de género masculino migrantes y no migrantes.



## Capítulo 6: Discusión



## **6. Discusión e integración de los resultados**

### **6.1 Políticas educativas de Chile y percepciones del proceso de inclusión y exclusión en la comunidad educativa**

Los resultados que responden al primer objetivo de esta investigación muestran que, en primer lugar, los documentos seleccionados de la política educativa chilena, se aproximan a la dimensión de inclusión desde la perspectiva de eliminar, por un lado, cualquier forma de discriminación y, por el otro lado, las barreras que impiden el acceso y la participación de todo el estudiantado.

En este sentido, es importante valorar el aporte de la LIE, al incluir a la inclusión dentro de los nuevos principios educativos que estipula la LGE. Cabe destacar también, la conexión que la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 realiza al relacionar la inclusión de estudiantes migrantes en nuestro sistema educativo, como parte de las responsabilidades que el MINEDUC tiene en torno a brindar garantías de igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, la dimensión de acceso es abordada en el marco normativo nacional desde una perspectiva técnica y administrativa cercana al concepto de admisión. La admisión se relaciona con aspectos tales como la matrícula, la retención escolar, las fuentes de financiamiento, entre otros más, los cuales se aprecian claramente en la LIE y la LGE. Mientras que, el acceso, es una dimensión mucho más amplia y que además guarda relación con los procesos de aprendizaje, el proceso de evaluación y el entorno físico del aprendizaje, de acuerdo con el lineamiento propuesto por la UNICEF y la UNESCO.

En este sentido, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, vuelve a enfatizar en el concepto de admisión por sobre el de acceso, debido a que explícita la necesidad de que el MINEDUC entregue lineamientos que faciliten aspectos administrativos asociados a la integración de estudiantes migrantes al sistema educativo.

Lo anterior es una señal que invita a revisar desde qué lugar la Política nacional comprende ambos procesos, considerando que no necesariamente son equivalentes y que en particular, el acceso, también incorpora aspectos pedagógicos.

En tercer lugar, lo dispuesto en la LIE, la LGE, la JEC y el Decreto N° 19, evidencian una significativa coherencia con los lineamientos propuestos por la

UNICEF y la UNESCO en torno a la dimensión de la participación, especialmente en lo que se refiere a los Consejos Escolares. No obstante, sería contributivo que estos documentos u otros, otorgaran mayor espacio al carácter resolutivo de los mismos y a la implementación de espacios participativos más directos entre el MINEDUC y las comunidades educativas, para que estas puedan ejercer incidencia a nivel de la macroestructura.

En cuarto lugar, al contrastar la dimensión de financiamiento de la política chilena con los estándares internacionales, es posible apreciar un significativo avance desde un sistema altamente segregado, hacia uno más cercano a los principios inclusivos. Lo anterior, se sustenta en el mandato de fin al lucro, fin al copago y la progresiva gratuidad que implementa la LIE. No obstante, todavía es incipiente la descentralización de los recursos, aspecto que paulatinamente ha ido desarrollándose a través de la Ley N° 21.040, conocida como Nuevo Sistema de Educación Pública.

En quinto lugar, considerando lo señalado por los estándares internacionales en torno a la dimensión barreras para el aprendizaje, es posible cotejar que los textos de la política educativa chilena descrita, integran gran parte de los elementos que proponen la UNICEF y la UNESCO. Claramente, se aprecia que los cuerpos legislativos de la LGE y la LIE, hacen referencia a situaciones de discriminación arbitraria como obstáculos para el aprendizaje. A su vez, la identificación que realiza la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, amplía la mirada sobre este aspecto, reconociendo particularmente situaciones que son barreras para el aprendizaje de los estudiantes migrantes.

Sin embargo, en los tres documentos descritos, se abordan de manera incipiente los procedimientos a través de los cuales pueden suprimirse dichas barreras, evidenciándose que todavía falta transitar desde el reconocimiento de estos obstáculos hacia acciones concretas para eliminarlos o reducirlos.

Cabe agregar que, los resultados de las entrevistas semiestructuradas en torno al conocimiento de las políticas educativas con foco en la inclusión de estudiantes migrantes, tiene por hallazgos: un desconocimiento entre lo que está escrito en la normativa y cuáles serían las acciones concretas que a realizar en los establecimientos educativo; falta de instancias formación, desde el MINEDUC, para capacitar al personal de los establecimientos educativos en los lineamientos que

promueve, lo que además provoca que los entrevistados perciban que el Ministerio se posiciona desde un lugar de poder y lejanía respecto de ellos; y finalmente un abierto rechazo al rol del Ministerio.

Estos resultados se refuerzan también con las respuestas del Índice de Inclusión, donde la dimensión más descendida son las políticas inclusivas. Lo anterior permite señalar, de manera general que, además de las brechas de la política educativa chilena con la propuesta de educación inclusiva que realiza la UNICEF y la UNESCO, existe también una brecha entre la misma política y su bajada hacia las escuelas.

Respecto de los resultados que responden al segundo y tercer objetivo de este estudio, es importante considerar que, las percepciones de la comunidad educativa en torno al proceso de inclusión y exclusión, fueron obtenidas para el caso de Chile, solamente a partir de los datos del Liceo Juan Gregorio Las Heras de la ciudad de Concepción, recogidos a través de las entrevistas semiestructuradas, los mapas parlantes y las respuestas al índice de Inclusión.

En primer lugar, la evidencia sobre el proceso de inclusión hace principalmente referencia a: las iniciativas de acogida que se promueven en el establecimiento, a la percepción de ser un centro escolar inclusivo, y la percepción de ausencia de problemas de convivencia escolar.

En el relato del estudiantado chileno se reconoce que, algunas de las iniciativas para acoger a sus pares migrantes son el diálogo y el juego. Este último elemento ocupa un lugar importante en la representación de los mapas parlantes, donde se visibilizó el juego de la matanza o quemados, taca-taca, ping-pong, volleyball y el baile. Pareciera ser que el juego, además de contribuir al proceso de inclusión, tiene también un rol clave en el proceso de socialización general entre estudiantes migrantes y no migrantes.

También, hay evidencia de iniciativas de acogida promovidas desde, el estudiantado migrante que lleva mayor tiempo en el Liceo, hacia sus pares nuevos. Una de estas iniciativas consiste en brindarse apoyo mutuo en su proceso de aprendizaje y en proporcionar información básica a los recién llegados.

Sin embargo, al contrastar esta evidencia con las representaciones en los mapas parlantes, es posible releerlas desde la creación de ciertos grupos de estudiantes migrantes, exclusivos de nacionalidad venezolana, y que hacen un uso

diferenciado del espacio, utilizando lugares específicos para reunirse como ciertos pasillos. Lo anterior, pudiera ser una señal de formas más sutiles de exclusión, que se mezclan con la intención de estas iniciativas de acogida.

Desde el relato de los funcionarios del Liceo Juan Gregorio Las Heras, es posible identificar que, parte de las iniciativas de acogida que realizan para los estudiantes de origen migrante, surgen de forma intuitiva. Sin embargo, los profesores declaran que, si bien tienen la voluntad de gestionar iniciativas de acogida desde su propio quehacer docente, carecen del apoyo de especialistas, así como también de condiciones estructurales, tales como de tiempo, espacios físicos y de lineamientos claros desde el Liceo.

En cuanto a las iniciativas de acogida promovidas desde el Liceo y el nivel del MINEDUC; los entrevistados señalan que se han realizado en el Liceo actividades para integrar a estudiantes migrantes, como por ejemplo, la semana de la interculturalidad. No obstante, también revelan la ausencia de iniciativas desde el MINEDUC. Lo anterior, puede relacionarse con los resultados de la descripción de la política educativa, donde también es un hallazgo la falta de instancias de acogida.

La percepción de ser un centro educativo inclusivo, que es compartida tanto por funcionarios y estudiantes, en sus palabras se explica porque el proceso de incorporación de estudiantes migrantes no ha sido repentino, sino que ha sido paulatino; lo que ha favorecido la asimilación y normalización de la migración.

Este aspecto es interesante, porque releva un nudo crítico entre lo señalado por los participantes y los antecedentes teóricos que evidencian una oposición entre lo que es la inclusión, la asimilación y la normalización (Castillo, et al., 2016).

Por otro lado, la percepción de ausencia de problemas de convivencia escolar, se encuentra en el relato de los funcionarios, quienes indican que el ambiente de respeto que es promovido en el Liceo evita que existan situaciones de agresividad. No obstante, la información recogida en las grabaciones de los mapas parlantes, donde participaron los estudiantes, diverge de la narrativa de los funcionarios. Los estudiantes si hacen un reconocimiento de problemas de convivencia, tanto para aquellos de origen nacional o migrante, como por ejemplo la utilización de sobrenombres o descalificativos, entre otros ejemplos que se expondrán más adelante.

En segundo lugar, la evidencia sobre el proceso de exclusión, se manifiesta principalmente en: el reconocimiento del tipo de nacionalidad del estudiantado como una de barreras para el aprendizaje; las percepciones y distinciones sobre sexo, género y origen nacional o migrante; y los casos de discriminación.

En los relatos de los funcionarios se aprecia una percepción distinta entre, lo que a sus ojos es, un estudiante de nacionalidad venezolana, con padres que poseen estudios universitarios, y un estudiante peruano u ecuatoriano, cuyos padres trabajan en el comercio ambulante. Para ellos, existe una relación entre la nacionalidad de origen de sus estudiantes, la situación educativa y laboral de sus padres, y el rendimiento escolar. Por ejemplo, en su relato califican de raro que estudiantes ecuatorianos y peruanos tengan un rendimiento escolar elevado; mientras que esto sería lo esperable para los estudiantes venezolanos.

Además, los funcionarios asocian que la proyección a futuro del estudiantado dependería de su nacionalidad de origen. De este modo, la expectativa que tienen de los estudiantes peruanos y ecuatorianos es que van a llegar a ser vendedores ambulantes tal como lo son sus padres; mientras que para los estudiantes de nacionalidad venezolana, proyectan un futuro asociado a la vida profesional.

También se evidencia que relacionan con el tipo de nacionalidad situaciones de trabajo infantil. Los funcionarios señalan que, los estudiantes de nacionalidad peruana y ecuatoriana trabajan junto a sus padres porque esta sería una práctica asociada a su nacionalidad. Esto revela una visión que claramente culpabiliza a los sujetos e invisibiliza aspectos del sistema, como lo es la estructura de oportunidades y los dispositivos públicos de protección a la infancia (Tijoux, Latorre, & Orrego, 2020).

Al respecto, el que el tipo de nacionalidad de origen del estudiantado, sea percibido por los entrevistados como una barrera para el aprendizaje, podría en parte explicarse a elementos de racismo y clasismo presentes en su relato (Pavez, 2012; Tijoux 2013b).

Otra situación de exclusión, hace referencia la distinción que los funcionarios del Liceo Juan Gregorio Las Heras realizan en su relato, según sea el sexo, género y nacionalidad del estudiante. Explícitamente, la distinción que realizan es en torno a estudiantes mujeres chilenas y las estudiantes de procedencia venezolana.

En la narrativa, los participantes de manera muy clara señalan una diferencia entre la cultura asociada a ser mujer en Chile versus lo que es ser mujer en

Venezuela. Según lo anterior, para los entrevistados las expresiones de género variarían a partir de la procedencia nacional o migrante de la estudiante. También, los participantes en su relato vinculan, lo que para ellos es la expresión femenina de las estudiantes venezolanas, con una propensión al embarazo adolescente.

En torno al género son igualmente interesante los hallazgos que revelan los mapas parlantes, donde el uso del espacio público y privado, que serían el patio de recreo y la sala de clases respectivamente, está mediado según sea el género de los estudiantes. En este caso, los estudiantes de género masculino utilizan de manera preferente el patio, mientras que las estudiantes de género femenino suelen permanecer dentro de la sala clase.

Además, emerge en el relato de los mapas parlantes, algunos aspectos específicos asociados a la expresión del género femenino, como lo es maquillarse o el uso de la vestimenta, los cuales serían puntos de rivalidad entre grupos de estudiantes.

Por otro lado, el género es un elemento que claramente influye en los resultados del Índice de Inclusión, donde la percepción general de las mujeres, ya sean estudiantes, apoderadas o funcionarias, es mucho más descendida en torno a la cultura, políticas y prácticas inclusivas, en contraste con sus pares hombres. Así mismo, es relevante destacar la diferencia entre estudiantes mujeres migrantes y no migrantes, específicamente respecto de la dimensión prácticas inclusivas, ya que si bien, en ambos casos es descendida, la mayor parte de las estudiantes migrantes mujeres se ubica por debajo del valor promedio.

Respecto de los casos de discriminación hacia el estudiantado migrante, es importante destacar que estas situaciones solamente son exclusivamente visibilizadas por el propio estudiantado. No se registra en la narrativa de los funcionarios del Liceo Juan Gregorio Las Heras ninguna referencia hacia estos hechos, e incluso, en casos puntuales manifiestan tener una visión divergente con el relato de los estudiantes.

Uno de los casos de discriminación que los estudiantes explicitan, guarda relación con el color de piel de estudiantes migrantes de origen venezolano y colombiano, lo que permite establecer que no se trata de casos aislados.

Otro caso de discriminación apunta en específico a estudiantes de origen venezolano. En el relato detallan una situación una negación de algunos estudiantes

chilenos a comprender el complejo contexto sociopolítico que ha provocado una migración masiva en este país y, que por ende, rechazan a este estudiante diciéndole que se vaya.

Un cuarto caso de discriminación que emerge en los relatos, da cuenta de las burlas hacia un estudiante migrante de origen peruano, a quienes sus compañeros chilenos lo molestaban con el sobrenombre de paloma a raíz de su nacionalidad.

Los estudiantes también reconocen que existen situaciones de discriminación que no solamente afecta a los estudiantes migrantes. Una de estas corresponde a la vivida por un estudiante trans del Liceo, que sufrió discriminación por parte de un auxiliar. Sin embargo, esta situación es relatada desde una perspectiva de inclusión por parte de los funcionarios, lo que demuestra una clara contradicción entre la visión que ambos grupos sobre un mismo hecho.

## ***6.2 Políticas educativas de Quebec y percepciones del proceso de inclusión y exclusión en la comunidad educativa***

Los documentos seleccionados de la política educativa de Quebec, evidencian claramente una trayectoria de cambio conceptual desde la integración hacia la inclusión. En este tránsito, destaca la asociación al derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad, el reconocimiento de la diversidad cultural, los distintos modos de acogida y la mirada de la inclusión como un acto de equidad, de acuerdo con lo señalado en la Política de éxito educativo.

En segundo lugar, la dimensión de acceso descrita en la política educativa quebequesa presenta alta concordancia con la propuesta de la UNICEF y UNESCO, ya que buscan que exista una articulación y coherencia entre todas las etapas educativas que acompañan el ciclo vital del estudiante. Además, otorgan una especial visibilización y atención hacia los grupos de estudiantes inmersos en ambientes vulnerables, como lo es el caso de una parte significativa de estudiantes migrantes.

Particularmente destaca lo dispuesto en la Política de integración escolar y educación intercultural: las clases de acogida y su progresión hacia las clases regulares, modelo que integra los principios del DUA y DUE; los protocolos de acogida y entrevistas; y los servicios complementarios que se brindan como una forma de reducir brechas e acceso para estudiantes alófonos y migrantes en situación de retraso escolar.

En tercer lugar, en cuanto a lo que la política educativa quebequesa señala sobre la dimensión de participación, se aprecia una alta concordancia con las orientaciones de la UNICEF y de la UNESCO, respecto de los espacios de participación que propone para apoderados, estudiantes y funcionarios, la importancia que tiene para el éxito educativo, el respeto y promoción de los valores democráticos y ciudadanos, entre otros aspectos. En este sentido, también se evidencia la aplicación de una perspectiva distribuida de la participación, puesto que la comunidad cuenta con poder de decisión dentro de la elaboración, implementación y evaluación de las políticas educativas, tanto en el micro como en el macro nivel, tal como lo indica la LIP.

En cuarto lugar, respecto de lo señalado en la política educativa quebequesa sobre la dimensión de financiamiento, se puede apreciar como un aspecto crucial de su estructura la descentralización y la participación que hay en todo el proceso de elaboración y aprobación de los presupuestos. Esto refleja, por un lado, un alto grado de coherencia con lo planteado por la UNICEF y la UNESCO para esta dimensión, y por el otro lado, la profundidad con que los valores educativos quebequeses de democracia y transparencia permean todas las aristas del sistema educativo.

En quinto lugar, llama la atención que los documentos seleccionados de la política educativa quebequesa utilicen el término desafíos o necesidades prioritarias, para aludir a las barreras para el aprendizaje. Esta perspectiva, podría deberse a las características propias de la historia, la cultura y los valores de Quebec, cuya mirada sobre los cambios sociales es desde la oportunidad. Los aspectos específicos que proponen la UNICEF y la UNESCO, se observan altamente integrados en el reconocimiento de la diversidad del estudiantado, protocolos de actuación, eliminación del acoso y la violencia escolar, entre otros elementos de la política.

Cabe agregar que, los resultados de las entrevistas semiestructuradas en torno al conocimiento de las políticas educativas con foco en la inclusión de estudiantes migrantes, tiene por hallazgos que: a pesar de estar en conocimiento de iniciativas y programas que provienen desde el Ministerio para atender a los estudiantes migrantes, como lo es el apoyo lingüístico; indican que estas no necesariamente tienen por objetivo la inclusión educativa; manifiestan un reducido conocimiento en torno a herramientas, orientaciones y políticas educativas con foco en la inclusión de los estudiantes migrantes; y que no están seguros de que las

iniciativas de acogida que promueven, como las clases de acogida, sean lineamientos del Ministerio o de la propia escuela.

Respecto de los resultados que responden al segundo objetivo de este estudio, es importante considerar que, las percepciones de la comunidad educativa en torno al proceso de inclusión y exclusión, fueron obtenidas para el caso de Quebec, solamente a partir de los datos de L'école Vanier de la ciudad de Quebec, recogidos a través de las entrevistas semiestructuradas y los mapas parlantes.

Como ya se explicó anteriormente, por razones de factibilidad, el tercer objetivo de investigación, relativo a la aplicación del Índice de Inclusión, no pudo realizarse en Quebec. y las respuestas al índice de Inclusión.

En primer lugar, la evidencia sobre el proceso de inclusión hace principalmente referencia a: las iniciativas de acogida que se promueven en el establecimiento, a la percepción de ser un centro escolar inclusivo, y la percepción de ausencia de problemas de convivencia escolar.

En primer lugar, la evidencia sobre el proceso de inclusión en Quebec hace principalmente referencia a las iniciativas de acogida y a la percepción de ser un centro educativo inclusivo.

En el relato de los estudiantes de Quebec, emergen elementos propios de cómo se acogen entre estudiantes, como lo son: crear vínculos humanos por sobre las diferencias físicas como, por ejemplo, el color de piel; y la aceptación de la diversidad lingüística, específicamente de los distintos acentos de pronunciación del francés, dependiendo del país de origen.

En el caso de los profesores de Quebec, en su narrativa declaran que su iniciativa de acogida se vincula con asumir un rol paternal o maternal para con los estudiantes migrantes, siendo uno de sus principales objetivos motivarles a finalizar sus estudios.

En cuanto a las iniciativas impulsadas por la escuela, tanto los estudiantes como docentes coinciden en destacar la semana de la multiculturalidad.

Un aspecto sobresaliente de las iniciativas de acogida, tiene relación con las acciones que lleva a cabo la Comisión Escolar en conjunto con el Ministerio de Migración. Algunas de las que destacan son: entrevistas para evaluar el nivel lingüístico de la lengua materna, el francés y brindar servicios de apoyo; integración a una clase de acogida de nivel 1 o de nivel 2; tránsito hacia las clases regulares, por

medio de una modalidad de clases semiabiertas, entre otras. Esta evidencia refuerza los hallazgos en la dimensión de acceso de la política educativa quebequesa.

Respecto de la percepción de ser una escuela inclusiva, los estudiantes declaran que en L'école Vanier no juzgan si tienes un color de piel distinto o eres migrante. Además, en el reconocimiento de imágenes de los mapas parlantes se eligió una imagen que muestra el edificio de la escuela, porque para ellos los valores de la inclusión están totalmente presentes en su establecimiento.

En segundo lugar, la evidencia sobre el proceso de exclusión, se manifiesta principalmente en el reconocimiento de N.E.E del estudiantado migrante como una barrera para el aprendizaje, y algunos casos de discriminación.

Un punto de tensión es el diagnóstico tardío o inexistente de N.E.E de estudiantes migrantes en sus países de origen, versus la temprana detección que el sistema educativo quebequés promueve. Esto provocaría, según el relato de los docentes, un retraso del éxito escolar en estudiantes migrantes. Muy pocos estudiantes migrantes logran terminar a los 18 años su educación secundaria, es decir, exceden la edad máxima que el sistema quebequés establece, por lo que deben ingresar a centros educativos para adultos, lo que presenta obstáculos para los estudiantes adolescentes, por ejemplo, no haber alcanzado la madurez necesaria para desarrollar la autonomía, e inclusive provocar la deserción escolar.

Lo anterior, forma parte de las barreras para el aprendizaje que la Política de éxito educativo busca disminuir, a través de metas como el aumento del porcentaje de estudiantes migrantes que obtienen su diploma de cualificación.

Otra barrera para el aprendizaje corresponde a la autoridad de los padres migrantes sobre los estudiantes. Esto, según estudiantes y profesores, conlleva un obstáculo para la libertad de expresión e incluso es una barrera para que participen en instancias deportivas, específicamente para las estudiantes migrantes mujeres.

Por otro lado, a pesar de la alta percepción de inclusión respecto de L'école Vanier, es posible detectar en el relato de los participantes un sutil reconocimiento de situaciones de exclusión. No obstante, al tratarse de fragmentos muy específicos y de baja repitencia en la narrativa, se les considera en un nivel incipiente.

Algunas situaciones corresponden a que se aprecian grupos de estudiantes que se desplazan por los pasillos agrupados en función de su color de piel, que algunos estudiantes migrantes se tratan entre sí utilizando términos discriminatorios, y

en el reconocimiento de imágenes de los mapas parlantes que para ellos no eran inclusivas, como las fotografías donde sólo se aprecian estudiantes de un mismo color de piel o de un único sexo.

No obstante, el relato de los estudiantes presenta una alta consistencia con el de sus profesores, evidenciándose en ambos casos una ausencia de casos de discriminación explícita hacia estudiantes migrantes en L'école Vanier de Quebec.



## Conclusiones

A modo de síntesis, la presente investigación busca ser un aporte a la generación de políticas educativas y comunidades escolares inclusivas. Considerando la propuesta de la UNICEF y de la UNESCO en esta línea, es importante resguardar desde la política la claridad y profundidad con que aspectos fundamentales de la inclusión son tratados, como por ejemplo la dimensión de acceso y participación, entre otras.

También, los hallazgos de este estudio, muestran la importancia de conectar lo que la política dispone con la realidad escolar. En este sentido, la bajada de la información, las instancias de formación, la participación y la toma de decisiones, han de ser procesos representativos y que consideren a los niveles que componen el sistema educativo, de manera tal que los cambios hagan sentido en los actores y se reduzca la brecha entre la macro y micro estructura educativa.

Si bien, la propuesta de educación inclusiva no se limita solamente a estudiantes de origen migrante, sino que es mucho más amplia; es interesante considerar las barreras al aprendizaje que en particular existen en torno a este grupo. Los hallazgos más relevantes de esta investigación revelan que las N.E.E de estudiantes migrantes, el tipo de nacionalidad de origen y el género, son percibidos como obstáculos.

Claramente, estos elementos responden a creencias de discriminación y exclusión que operan de manera interna en cada persona; sin embargo, es un desafío explorar las causas en las que se sostienen, para poder lograr movilizarlas hacia una disposición de apertura al cambio.

En este sentido, sería relevante indagar en modelos de generación de políticas públicas que aborden la dimensión del cambio de creencias y supuestos de las personas, considerando además el seguimiento y evaluación como parte del ciclo regenerativo de los marcos normativos.

Desde este lugar, mirar la educación a través de un prisma inclusivo, invita a no perder de vista un continuo estado de revisión, análisis y actualización de las políticas educativas, para que finalmente no se transformen en una barrera más al derecho a la educación.

## Referencias

- Abad, L. (1993). Nuevas formas de inmigración: un análisis de las relaciones interétnicas. *Política y Sociedad*, 42-56.
- Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios públicos*, 1(82), 35-82.
- Aiken, A. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 109-124.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools , developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? . In C. (. Giné, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-Horsori.
- Alegre, M. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Barcelona: Observatori Català de la Joventut-Generalitat de Catalunya.
- Alegre, O. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma.
- Amireault, V. (2015). L'école doit se réinventer: L'éducation interculturelle dans le monde des écoles canadiennes. *Le réseau ÉdCan*. Retrieved from <https://www.edcan.ca/articles/lecole-doit-se-reinventer/?lang=fr>
- Antriyao, A., & Jara, F. (2017). Migración indígena: el caso del pueblo otavaleño y la legislación migratoria chilena. *Solonik*, 28-44.
- Araya, D., & Retuerti, I. (2012). Hacia una protección integral de los niños, niñas y adolescentes víctimas de trata de personas en Chile. Nuevas condiciones y desafíos pendientes. En ACNUR, OIM, & UNICEF, *Los derechos de los niños,*

- niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos* (pp. 119-158). Santiago: ACNUR, OIM, UNICEF.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Editorial Iepala.
- Barton, A., Drake, C., Perez, J., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Basso, G. (2010). *¿Inclusión en Chile? ¡Basta de falsos discursos!* Retrieved from ciperchile.cl:<http://ciperchile.cl/2016/03/02/inclusion-en-chile-basta-de-falsos-discursos/>
- Baumeister, R., Twenge, J., & Nuss, C. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 817-827. doi:10.1037//0022-3514.83.4.817
- Bélanger, Y., Comeau, R., & Métivier, C. (2000). *La Révolution tranquille : 40 ans plus tard : un bilan*. Montreal: VLB.
- Bellei, C. (2002). *Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena*. Santiago: UNICEF. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Cristian\\_Bellei/publication/297463769\\_Apuntes\\_para\\_debatir\\_el\\_aporte\\_del\\_SIMCE\\_al\\_mejoramiento\\_de\\_la\\_educacion\\_chilena/links/56df299e08aee77a15fcf53c/Apuntes-para-debatir-el-aporte-del-SIMCE-al-mejoramiento-de-la-educacion-chilena](https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/297463769_Apuntes_para_debatir_el_aporte_del_SIMCE_al_mejoramiento_de_la_educacion_chilena/links/56df299e08aee77a15fcf53c/Apuntes-para-debatir-el-aporte-del-SIMCE-al-mejoramiento-de-la-educacion-chilena)
- Belloio, A., Franco, M., & Ramírez, J. (2012). *Migraciones en Chile: Diagnóstico y lineamientos de propuestas (Serie Informe Sociedad y Política)*. Santiago: Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosset, P. (2010). Les pratiques d'accomodement en éducation au Québec. Les aspects juridiques. In P. (. Toussaint, *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 61-73). Québec: Presse de l'université du Québec.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 39-52.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *En Cinta moebio*, 23, 204-216. Obtenido de [www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html](http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html)
- Cárdenas, M. (2006). Y verás como quieren en Chile...: un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de los jóvenes chilenos . *Última Década*, 99-124.
- Cardinal, L., & Couture, C. (1998). L'immigration et le multiculturalisme au Canada: La gènese d'une problématique. In T. (. Manon, *Les politiques publiques canadiennes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Carrasco, C., Molina, M., & Baltar, M. (2013). Inmigración, Infancia e Integración Socioeducativa: Un Estudio Etnográfico Sobre Niños Palestinos en Chile . *Revista Chilena de Antropología*, 141-169.
- Casas, M. (2003). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Castillo, D., Gajardo, C., Jiménez, M., Santa Cruz, E., Thayer, E., & Troncoso, A. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 29, 18-49. doi:<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>

- Castles, S., & Miller, M. (1993). *La era de la migración: Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial.
- Catalán, D. (2016). *Interculturalidad escolar: la experiencia de la inclusión desde la comunidad escolar, hacia el estudiantado extranjero en el colegio república de Panamá de la comuna de Santiago (Tesis de Pregrado)*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Center for Universal Design. (2012). *Los principios del diseño universal*. North Carolina: NC State University.
- Centro de Estudios Ministerio de Educación. (2017). *Informe nacional de revisión de políticas educativas en Chile. Desde 2004 a 2016*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Chen, Z., Williams, K., Fitness, J., & Newton, N. (2008). When hurt will not heal: exploring the capacity to relive social and physical pain. *Psychological Science*, 789-795. doi:doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02158.x.
- Colectivo Sin Fronteras. (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial LOM.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1992). *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas: COM.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). Infancia y Migración Internacional en América Latina y el Caribe. *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avances de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, 1-12.
- Contreras, D., Cortés, S., & Fabio, C. (2012). Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile. In ACNUR, OIM, & UNICEF, *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile: Avances y desafíos* (pp. 217-242). Santiago: ANUR; OIM; UNICEF.
- Corte Suprema. (2014). *Resolución N° 10.2161, causa N° 4.727/2014*. Santiago: Gobierno de Chile. Retrieved from <https://corte-suprema-justicia.vlex.cl/vid/victor-prado-villanueva-511690866>
- Cosaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Los Angeles: SAGE Publications.

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage: Thousand Oaks.
- Deraîche, M., & Guillot, M. (2015). Le jumelage interculturel: une pratique originale pour la formation en FLS au niveau universitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures (en ligne)*, 1-12. doi:10.4000/rdlc.375
- Diario UChile. (16 de Agosto de 2019). Matrícula pública aumenta tras 20 años de caída gracias a los alumnos extranjeros. *Diario UChile*. Obtenido de <https://radio.uchile.cl/2019/08/16/matricula-publica-aumenta-tras-20-anos-de-caida-gracias-a-los-alumnos-extranjeros/>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 191-213.
- Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. *Estudios*, 33-47.
- Donoso, A., Mardones, P., & Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Revista Docencia*, 56-62.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., & Ruiz, C. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 464-467.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26-46.
- Eisenberger, N., Lieberman, M., & Williams, K. (2004). Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 294-300.
- El-Assal, K., & Fields, D. (2018). *Canada 2040: No Immigration Versus More Immigration*. Toronto: The Conference Board of Canada.
- Elizalde, A., Thayer, L., & Córdova, M. (2013). Migraciones sur-sur: Paradojas globales y promesas locales. *Polis*, 7-13. doi:10.4067/S0718-65682013000200001

- Espejo, N., & Balart, A. (2012). Los derechos de los niños migrantes: desafíos para la legislación migratoria. In ACNUR, OIM, & UNICEF, *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos* (pp. 9-51). Santiago: ACNUR; OIM; UNICEF.
- Farrell, P., Jimerson, S., Howes, A., & Davies, S. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. In C. Reynolds, & T. (. Gutkin, *Handbook of School Psychology* (pp. 789-810). New York: Wiley.
- Fernández, A. (2000). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 1-10.
- Fernández, R. (2012). Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile. Avances y desafíos pendientes. En ACNUR, OIM, & UNICEF, *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos* (págs. 243-272). Santiago: ACNUR; OIM; UNICEF.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1990). *Convención Internacional sobre los Derechos del niño*. Retrieved from unicef.org: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014a). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF (cuadernillo 1)*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014b). *Legislación y políticas de educación inclusiva (cuadernillo 3)*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014c). *Financiación de la educación inclusiva (cuadernillo 8)*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014d). *Acceso al entorno de Aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación (cuadernillo 10)*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014e). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje (cuadernillo 11)*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014f). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva (cuadernillo 13)*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014g). *Planificación, monitoreo y evaluación (cuadernillo 14)*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Frith, U., & Frith, C. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philos*, 459-473.
- Fundación para la Superación de la Pobreza. (2016). *Educación e Interculturalidad en escuelas públicas e Instituto de Estudios Municipales*. Santiago: Fundación para la Superación de la Pobreza.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Galaz, C., & Poblete, R. (2017). *Políticas educativas y migración en Chile: el largo camino hacia la inclusión. Ponencia IV Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE).
- Gallant, N., & Denis, W. (2008). Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, 142-160.
- García, B., Acevedo, J., Morales, S., & Arboleda, O. (2017). Exclusión social y pobreza: perspectivas teóricas y percepciones de jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 32, 143-166.
- García, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero (Tesis doctoral)*. Madrid: UNED.
- Giménez, G. (2017). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 5-14.
- Glick, N., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnacionalism: a new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 654, 1-24.
- Global Affairs Canada. (2019). *Building on Success: International Education Strategy (2019-2024)*. Toronto: Government of Canada.

- Gobierno de Chile (1975). Decreto con Fuerza de Ley N° 1.904. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (1990). *Decreto N° 830, Ratificación Convención Derechos del Niño*. Santiago: Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Gobierno de Chile. (1998). Decreto con Fuerza de Ley N° 2. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2004). Ley N° 19.979. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile (2005). Decreto N° 84. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2008). Ley N° 20.248. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2009). Ley N° 20.370. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2015). Ley N° 20.845. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2016). Decreto N° 19. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2017a). Ley N° 21.040. Santiago: Congreso de Chile.
- Gobierno de Chile. (2017b). Plan de Atención a Migrantes. Santiago: Gobierno de Chile.
- González, P. (2014). El multiculturalismo en Canadá: la redefinición de las políticas de la inclusión y sus teóricos. *Norteamérica*, 9(1), 171-206. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=>
- González, S. (2004). *I dios cautivo. Las Ligas Patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. Santiago: LOM.
- Gouvernement du Québec. (1975). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Autant de façons d'être Québécois, Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Québec: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Loi d'instruction publique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1991). *L'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission des aubains*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Grupo Interdisciplinario de Investigadores Migrantes. (2010). *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes: rompiendo estereotipos*. Madrid: Iepala.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 59-82.

- Gunther, M., Crone, E., & Van der Molen, M. (2010). The heartbrake of social rejection: heart rate deceleration in response to unexpected peer rejection. *Psychological Science*, 1326-1333. doi:10.1177/0956797610379236
- Hart, A., Whalen, P., Shin, L., McInerney, S., & Fischer, H. (2000). Differential response in the human amygdala to racial outgroup vs. ingroup face stimuli. *NeuroReport*, 2351-2355.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 151-169. doi:10.4067/S0718-07052016000200009
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Hurtado, J. (2008). *El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Editorial Quirón.
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2020). *Annual Report to Parliament on Immigration*. Toronto: Immigration, Refugees and Citizenship Canada.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2003). *Síntesis de resultados Censo 2002*. Santiago: Ministerio de Planificación.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2013). *Resultados XVIII Censo de población 2012*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y migración. (2020). *Informe técnico estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*. Santiago: Estadísticas Migratorias. Obtenido de <https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 105-116.

- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 173-186.
- Kelley, W., Macrae, C., Wyland, C., Caglar, S., & Heatherton, T. (2002). Finding the self? An event-related fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 785-794. doi:10.1162/08989290260138672
- Labelle, M., & Rocher, F. (2009). Immigration, Integration and Citizenship Policies in Canada and Quebec: Tug of War between Competing Societal Projects. In R. Zapata-Barrero, *Immigration and Self-government of Minority Nations* (pp. 57-85). Bruxelles: Peter Lang.
- Labelle, M., Field, A., & Icart, J. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. Montreal: Université de Québec à Montreal .
- Leary, M., Tambor, E., Terdal, K., & Downs, L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 518-530.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un français sur dix*. París: Editions du Seuil.
- Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1225-1242.
- Lieber, E., & Weisner, T. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. . In A. Tashakkori, & C. ( . Teddlie, *Sage handbook of mixed methods research in social and behavioral research* (pp. 259-280). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieberman, M. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, 259-289.
- Liwski, N. (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derecho. nforme presentado en el Foro especial sobre asuntos migratorios*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes: Washington D.C.
- Llantén, E. (2017). *Dinámicas de inclusión-exclusión social en la interacción entre pares inmigrantes y chilenos en la escuela (Tesis de Magíster)*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 256-281.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MacDonald, G., & Leary, M. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 202-230. doi:10.1037/0033-2909.131.2.202
- Magallanes, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Revista psicología*, 15-25.
- Margarit, D. (2015). *Espacios barriales y convivencia: reflexiones sobre las concentraciones migrantes y la territorialidad urbana*. Santiago: I Simposio de la Sección de Estudios del Cono Sur (IASA).
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Meunier, E., & Warren, J. (2002). *Sortir de la grande noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*. Québec: Les cahiers du Septentrion.
- Ministère de l'éducation. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Centres des services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires pour les investissements pour les années scolaires 2018-2019 à 2021-2021*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2008). *La diversité: une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor de Québec 2008-2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion Québec. (1986). *Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 2. Organisation des services*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014c). *Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 3. Soutien au milieu scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014d). *Cadre de référence accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 4. Partenariat – École, famille et communauté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014e). *Rapport d'évaluation Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté. (2017). *Rapport annuel sur l'immigration au Parlement 2017*. Montreal: Gouvernement du Canada.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Estadísticas de la educación 2016*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017c). *Reconocimiento y convalidación de estudios básicos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio del Interior. (2007). *Resolución Exenta N° 6.677, que aprueba convenio de colaboración y acción conjunta entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Santiago: Gobierno de Chile.

- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2014). *Decreto N° 1.393, que crea el Consejo de Política Migratoria*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 231-257. doi:10.4067/S0718-65682018000100231
- Mora-Páez, H., & Jaramillo, C. (2004). Aproximación a la construcción de cartografía social a través de la geomática. *Ventana informática*, 129-146.
- Muñoz, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. In C. y. España, *Encuentros sobre Educación* (pp. 80-106). Canadá: Issues of National Identity, Difference, and Globalization.
- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 177-186.
- Murillo, F. (2000). La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 67-86.
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2012). El Perseu de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 26-43.
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: Análisis diferenciales. *Psykhé*, 47-60.
- Newman, I., Ridenour, C., Newman, C., & De Marco, G. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. In A. Tashakkori, & C. (. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167-188). Thousand Oaks: Sage.
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Ponencia presentada en el Foro de Educación Mundial*. Buenos Aires.
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2016). *Infancia cuenta en Chile 2016*. Santiago.
- Ochsner, K. (2004). Current directions in social cognitive neuroscience. *Current Opinion in Neurobiology*, 254-258. doi:10.1016/j.conb.2004.03.011

- Odina, T., Jaurena, I., & Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 257-292.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados; Organización Internacional para las Migraciones y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. Santiago: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados; Organización Internacional para las Migraciones y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). *International student mobility*. Washington: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación: Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance*

- y *Desafíos post-2015*. Lima: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Internacional para las Migraciones . (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. Obtenido de <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Pavez, I. (2010). Los derechos de las niñas y los niños migrantes en Chile. *El Observador*, 16-23.
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos Americanos*, 75-99.
- Pavez, I. (2013). Los significados de «ser niña y niño migrante»: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile . *Polis, Revista Latinoamericana*, 183-210.
- Peter, J. (2004). *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*. Washington: World Bank.
- Peyron, R., Laurent, B., & Garcia-Larrea, L. (2000). Functional imaging of brain responses to pain. A review and meta-analysis. *Neurophysiol*, 263-268.
- Poblete, R., & Galaz, C. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana (Investigación realizada para la Superintendencia de Educación de Chile)*. Santiago: Superintendencia de Educación de Chile.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (1990). *Immigrant America: a portrait*. Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A., Guarnizo, L., & Landolt, P. (1999). The study of transnacionalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 217-237.

- Quecha, C. (2011). *Cuando los padres se van. Infancia y migración en la Costa de Oaxaca (Tesis de Doctorado)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma.
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Revista Renglones*, 134-158.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 191-216. doi:10.4067/S0718-65682015000300010
- Rojas, N., Amode, A., & Vásquez, J. (2017). Migración haitina hacia Chile: origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios. In N. Rojas, & J. Koechlin, *Migración haitiana hacia el sur andino* (pp. 65-172). Lima: Litho y Arte S.A.C.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Selby, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural. In D. d. Salamanca, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida* (pp. 372-413). Salamanca: Sociedad Español de Pedagogía.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2016a). *Avances y desafíos en materia migratoria en Chile*. Santiago: Servicio Jesuita a Migrantes.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2016b). *RUN definitivo para detener la exclusión de los y las NNA migrantes en Chile #NoMasRut100*. Santiago: Servicio Jesuita a Migrantes.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Santiago: Servicio Jesuita a Migrantes.
- Sivler, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del trabajo*, 607-662.
- Smith, M., & Guarnizo, L. (1998). The locations of transnacionalism. In M. Smith, & G. L. (eds), *Transnacionalim from below*. New Jersey: Transactions Publishers.
- Statistics Canada. (2019). *Canada's population estimates: Age and sex*. Toronto: Government of Canada.
- Stefoni, C. (2008a). Gastronomía peruana en las calles de Santiago y la construcción de espacios transnacionales y territorios. In S. Novick, *Las migraciones en*

- América Latina. Políticas, culturas y estrategias* (pp. 211-228). Buenos Aires: Editorial Catálogos-CLACSO.
- Stefoni, C. (2008b). Inmigrantes en Chile. Una integración diferenciada al mercado laboral. In *Migración y Políticas Sociales en América Latina* (pp. 81-108). Santiago: SOPLA, Konrad Adenauer Stiftung.
- Stefoni, C. (2013). Transformaciones sociales a partir de los nuevos procesos migratorios. In L. García-Corrochano, E. Riveros, C. Stefoni, & T. Vasquez, *Generación de Diálogo Chile-Perú / Perú-Chile. Documento 4: Aspectos migratorios* (pp. 11-29). Santiago: Konrad Adenauer Stiftung; Instituto de Estudios Internacionales (IDEI) Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad de Chile.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de niños y niñas inmigrantes en Chile*. Bilbao: Editorial de Deusto.
- Stefoni, C., & Fernández, R. (2011). Mujeres inmigrantes en el trabajo doméstico: entre el servilismo y los derechos. In C. (. Stefoni, *Mujeres inmigrantes en Chile, ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 153-182.
- Stefoni, C., Leiva, S., & Bonhomme, M. (2017). Migración internacional y precariedad laboral. El caso de la industria de la construcción en Chile. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(49), 95-112. Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v25n49/1980-8585-REMHU-25-49-095.pdf>
- Stillman, F., Baumeister, R., Lambert, N., Crescioni, A., DeWall, C., & Fincham, D. (2009). Alone and Without Purpose: Life Loses Meaning Following Social Exclusion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 686-694.
- Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Revista Digital de Educación Social*, 361-383.
- Suárez-Cabrera, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 627-643.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

- Subercasseaux, B. (2007). Raza y nación. El caso de Chile. *A contra Corriente*, 29-63.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling. A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 77-100.
- Thayer, L. (2008). *La expropiación del tiempo y la apropiación del espacio: La incorporación de los inmigrantes latinoamericanos a la Comunidad de Madrid (Tesis Doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tijoux, M. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 287-307.
- Tijoux, M. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 83-104.
- Tijoux, M. (2014). El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteiken*, 1-15.
- Tijoux, M., Latorre, J., & Orrego, C. (20 de Agosto de 2020). Legislar en tiempos de excepción: migración, racismo y producción de irregularidad. *El mostrador*. Obtenido de <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/08/20/legislar-en-tiempos-de-excepcion-migracion-racismo-y-produccion-de-irregularidad/>
- Tijoux, M., Tarazona, M., & Madriaga, L. y. (2011). *Transformaciones de la vida cotidiana de los inmigrantes que habitan Snaatigo de Chile: Relaciones familiares e invención de existencias transnacionales*. Valencia: CEIMIGRA.
- Todd, Z., & Lobeck, M. (2004). Integrating survey and focus group research: A case study of attitudes of English and German language learners. In Z. Todd, D. Nerlich, S. McKeown, & D. (. Clarke, *Mixing methods in Psychology* (pp. 179-184). Hove: Psychology Press.
- Twenge, J., & Baumeister, R. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1058-1069.
- Twenge, J., Catanese, K., & Baumeister, R. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 606-615.

- Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Informe Final Proyecto FONIDE*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Valles, M. (1998). *Técnicas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En *Manual para el diseño de políticas interculturales* (págs. 114-120). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es Posible una Teoría de la Educación Intercultural? In R. Santos, *Teoría y práctica de la Educación Intercultural* (pp. 32-56). Santiago: Editorial Universitaria.
- Verd, J., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wong, K. (2020). *The Improved Labour Market Performance of New Immigrants to Canada 2006-2019*. Canada: Centre for the Study of Living Standards.
- XIV Cumbre Judicial Iberoamericana. (2014). *Reglas de Brasilia*. Santiago: Cumbre Judicial Iberoamericana.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades. Respuesta a tres preguntas frecuentes. In U. P. Fabra, *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45-63). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Ziccardi, A. (1999). Pobreza, territorio y políticas sociales. *Revista mexicana de Sociología*, 109-126.
- Žižek, S. (2003). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jamson, & S. Žižek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

## Anexos

### Anexo N° 1: asentimiento informado para estudiantes



**Universidad de Concepción**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales**



#### ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

**María Cristina Bascur Ruiz, Profesora de Historia y Geografía**  
**RUT: 18.344.820-k**  
**Estudiante de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales**  
**Universidad de Concepción**

#### Título de la Investigación:

**“Políticas educacionales e inclusión y exclusión en niños, niñas y adolescentes migrantes de Concepción-Chile y Quebec-Canadá”**

¡Hola! Mi nombre es María Cristina y actualmente estoy realizando una investigación acerca de la inclusión de estudiantes migrantes en el ámbito escolar y para ello te invito a que respondas un cuestionario y participes en la elaboración de un dibujo junto a otros/as compañeros/as, en caso de que seas seleccionado/a y desees ser parte de la actividad.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir que a pesar de que tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. También es importante que sepas que si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Esta información será confidencial y anónima. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas y que nadie sabrá que eres tú.

Si aceptas participar, te pido que por favor coloques una **X** en el cuadro de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

En el caso que no quieras participar coloca la **X** en el cuadro que dice “No quiero participar”.



Sí quiero participar



No quiero participar

Nombre participante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento: \_\_\_\_\_

## Anexo N° 2: consentimiento informado para estudiantes



**Universidad de Concepción**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales**



### CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

**María Cristina Bascur Ruiz, Profesora de Historia y Geografía**  
**RUT: 18.344.820-k**  
**Estudiante de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales**  
**Universidad de Concepción**

#### **Título de la Investigación:**

**“Políticas educacionales e inclusión y exclusión en niños, niñas y adolescentes migrantes de Concepción-Chile y Quebec-Canadá”**

Se le ha solicitado a su hijo/a o pupilo/a participar en la presente investigación que tiene como objetivo conocer la percepción de su comunidad escolar en torno al proceso de inclusión.

Si acepta participar, se le hará entrega a su hijo/a o pupilo/a de un cuestionario auto administrado y eventualmente podrá ser seleccionado/a para diseñar un mapa de su escuela (dibujo). En ambos casos siempre él/ella contestará durante el transcurso de la jornada escolar y en las dependencias del establecimiento.

Al otorgar mi consentimiento entiendo que:

- Los beneficios que se obtendrán de este estudio es información que permitirá formular recomendaciones orientadas a mejorar la política educacional existente.
- No hay riesgos en participar en la investigación
- Cualquier pregunta que requiera realizar en relación a la participación de mi hijo/a o pupilo/a en este estudio, puedo contactarme con la Srta. Responsable de la investigación, María Cristina Bascur Ruiz al correo [mc.bascurreiz@gmail.com](mailto:mc.bascurreiz@gmail.com); contactarme con su profesora guía de tesis, Dra. Daisy Vidal Gutiérrez al correo [dvidal@udec.cl](mailto:dvidal@udec.cl); llamar al Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, teléfono: [41-2204106](tel:41-2204106), o acudir presencialmente al Departamento de Trabajo Social, ubicado en el tercer piso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, calle Víctor Lamas #1290, Concepción.
- La participación de mi hijo/a o pupilo/a es **VOLUNTARIA**, es decir, él o ella podrá retirarse de esta investigación en cualquier momento.
- La participación de mi hijo/a o pupilo/a es **NO REMUNERADA**.
- Mi hijo/a o pupilo/a será informado de la investigación y asentirá su participación voluntaria a través de un Asentimiento Informado.

- Los resultados de este estudio pueden ser presentados en conferencias o publicados, pero el nombre e identidad de mi hijo/a o pupilo/a no será revelado y los datos proporcionados son totalmente confidenciales.

Declaro que:

Después de haber recibido y comprendido toda la información de este documento y haber podido aclarar mis dudas, otorgo consentimiento para que mi hijo/a o pupilo/a pueda participar de esta investigación.

Nombre apoderado/a: _____ RUT o Pasaporte: _____ Nombre hijo/a o pupilo/a: _____ RUT o Pasaporte: _____ Firma apoderado/a: _____
Nombre investigadora responsable: <b>MARÍA CRISTINA BASCUR RUIZ.</b> RUT: 18.344.820-K Firma: _____
Nombre Profesora Guía de Tesis: <b>DAISY ANGÉLICA VIDAL GUITÉRREZ.</b> RUT: 9.450.522-4 Firma: _____



## Anexo N° 3: consentimiento informado para funcionarios del establecimiento educativo



**Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales**



### CONSENTIMIENTO INFORMADO FUNCIONARIOS/AS

**María Cristina Bascur Ruiz, Profesora de Historia y Geografía  
RUT: 18.344.820-k  
Estudiante de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales  
Universidad de Concepción.**

#### **Título de la Investigación:**

**“Políticas educacionales e inclusión y exclusión en niños, niñas y adolescentes migrantes de Concepción-Chile y Quebec-Canadá”**

En su calidad de funcionario/a de este establecimiento, se le solicita participar como informante clave en la presente investigación que tiene como objetivo conocer la percepción de su comunidad escolar en torno al proceso de inclusión.

Si acepta participar se le hará entrega de un cuestionario auto administrado que deberá contestar.

Se le solicita además participar de una entrevista individual, la cual será realizada por la investigadora responsable y tendrá una duración no superior a 50 – 60 minutos. Dado a que el análisis de los datos es de índole cualitativo, esta entrevista será grabada y posteriormente transcrita a texto.

El día y hora de la entrevista se coordinará de mutuo acuerdo entre usted y la entrevistadora.

Al otorgar mi consentimiento entiendo que:

- Los beneficios que se obtendrán de este estudio es información que permitirá formular recomendaciones orientadas a mejorar la política educacional existente.
- No hay riesgos en participar en la investigación
- Cualquier pregunta que requiera realizar en relación a mi participación en este estudio, puedo contactarme con la Srta. Responsable de la investigación, María Cristina Bascur Ruiz al correo [mc.bascurruiz@gmail.com](mailto:mc.bascurruiz@gmail.com); contactarme con su profesora guía de tesis, Dra. Daisy Vidal Gutiérrez al correo [dvidal@udec.cl](mailto:dvidal@udec.cl); llamar al Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, teléfono: [41-2204106](tel:41-2204106), o acudir presencialmente al Departamento de Trabajo Social, ubicado en el tercer piso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, calle Víctor Lamas #1290, Concepción.
- Mi participación es **VOLUNTARIA**, es decir, podré retirarme de esta investigación en cualquier momento.
- Mi participación es **NO REMUNERADA**.
- Los resultados de este estudio pueden ser presentados en conferencias o publicados, pero mi nombre e identidad no serán revelados y los datos proporcionados son totalmente confidenciales.

Declaro que:

Después de haber recibido y comprendido toda la información de este documento y haber podido aclarar mis dudas, consiento participar de esta investigación.

Nombre: \_\_\_\_\_  
RUT o Pasaporte: \_\_\_\_\_  
Firma: \_\_\_\_\_

Nombre investigadora responsable: MARÍA CRISTINA BASCUR RUIZ.  
RUT: 18.344.820-K  
Firma: \_\_\_\_\_

Nombre Profesora Guía de Tesis: DAISY ANGÉLICA VIDAL GUITÉRREZ.  
RUT: 9.450.522-4  
Firma: \_\_\_\_\_



## Anexo N° 4: consentimiento informado para apoderados



**Universidad de Concepción**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales**



### CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS/AS

**María Cristina Bascur Ruiz, Profesora de Historia y Geografía**  
**RUT: 18.344.820-k**  
**Estudiante de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales**  
**Universidad de Concepción.**

#### **Título de la Investigación:**

**“Políticas educacionales e inclusión y exclusión en niños, niñas y adolescentes migrantes de Concepción-Chile y Quebec-Canadá”**

En su calidad de apoderado/a, se le solicita su participación en la presente investigación que tiene como objetivo conocer la percepción de su comunidad escolar en torno al proceso de inclusión.

Si acepta participar, se le hará entrega de un cuestionario auto administrado que Ud. deberá contestar y enviar en un sobre cerrado al profesor/a jefe de su hijo/a o pupilo/a.

Al otorgar mi consentimiento entiendo que:

- Los beneficios que se obtendrán de este estudio es información que permitirá formular recomendaciones orientadas a mejorar la política educacional existente.
- No hay riesgos en participar en la investigación
- Cualquier pregunta que requiera realizar en relación a mi participación en este estudio, puedo contactarme con la Srta. Responsable de la investigación, María Cristina Bascur Ruiz al correo [mc.bascurruiz@gmail.com](mailto:mc.bascurruiz@gmail.com); contactarme con su profesora guía de tesis, Dra. Daisy Vidal Gutiérrez al correo [dvidal@udec.cl](mailto:dvidal@udec.cl); llamar al Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, teléfono: [41-2204106](tel:41-2204106), o acudir presencialmente al Departamento de Trabajo Social, ubicado en el tercer piso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, calle Víctor Lamas #1290, Concepción.
- Mi participación es **VOLUNTARIA**, es decir, podré retirarme de esta investigación en cualquier momento.
- Mi participación es **NO REMUNERADA**.
- Los resultados de este estudio pueden ser presentados en conferencias o publicados, pero mi nombre e identidad no serán revelados y los datos proporcionados son totalmente confidenciales.

Declaro que:

Después de haber recibido y comprendido toda la información de este documento y haber podido aclarar mis dudas, consiento participar de esta investigación.

Nombre: \_\_\_\_\_

RUT o Pasaporte: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre investigadora responsable: **MARÍA CRISTINA BASCUR RUIZ.**

RUT: 18.344.820-K

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre Profesora Guía de Tesis: **DAISY ANGÉLICA VIDAL GUITÉRREZ.**

RUT: 9.450.522-4

Firma: \_\_\_\_\_



Anexo N° 5: cuestionario auto administrado para estudiantes



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales



Folio

**Muy estimado/a estudiante:**

Junto con saludarle, solicitamos de su colaboración para responder el siguiente Cuestionario orientado a indagar algunos aspectos relevantes asociados a la educación en Chile. La información que entregue es anónima y confidencial, por lo que te pedimos que contestes de la forma más honesta posible. Tus respuestas nos proporcionarán información relevante para contribuir en la construcción de una mejor educación.

Agradezco su tiempo y respuestas  
**María Cristina Bascur Ruiz**  
**Investigadora Responsable**

Nombre del Establecimiento:					
Curso:		Sexo:		Edad:	
¿En qué país naciste?		¿En qué país nació tu papá?		¿En qué país nació tu mamá?	

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto del establecimiento educacional. Por favor, marque con una **X** el recuadro que mejor represente su opinión acerca de cada afirmación.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
A.1.1. Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela.				
A.1.2. Los y las estudiantes se ayudan mutuamente.				
A.1.3. El personal de la escuela trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal de la escuela y el estudiantado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten partícipes de la escuela.				
A.1.6. Los y las docentes y los miembros del Centro de Alumnos trabajan bien juntos.				
A.1.7. Los y las docentes no favorecen a un grupo de estudiantes por encima de otros.				

A.2.1. Los y las docentes intentan que los y las estudiantes hagan las cosas lo mejor que sepan.				
A.2.2. Los y las docentes piensan que todos los y las estudiantes son iguales e importantes.				
B.1.1. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos y todas.				
B.1.2. Cuando los y las estudiantes llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.				
B.1.3. Los y las docentes muestran el mismo interés por el aprendizaje de todos los y las estudiantes.				
B.2.1. Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina.				
B.2.2. Se han reducido las barreras a la asistencia a clase.				
B.2.3. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del estudiantado.				
C.1.2. Se enseña a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.3. Se implica activamente a los y las estudiantes en su propio aprendizaje.				
C.1.4. Los y las estudiantes aprenden de forma cooperativa.				
C.1.5. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.6. Los y las docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.				
C.1.7. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes.				
C.1.8. Las “tareas para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos y todas.				
C.1.9. Todo el estudiantado participa en las actividades complementarias extraescolares.				

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. Creo que esta es una buena escuela.				
2. Esta escuela es la mejor de la ciudad.				
3. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.				
4. Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en esta escuela.				
5. Me gustaría que hubiera una mayor mezcla de estudiantes de diferentes orígenes.				
6. Me gustaría aprender otro idioma, como el kreol.				
7. Siento que hay un conflicto entre la vida de la casa y la de la escuela.				
8. Creo que los y las estudiantes deberían poder conversar en otros idiomas, como en kreol.				
9. Algunas veces los y las estudiantes hablan entre ellos en otro idioma para que el/la profesor/a no les entienda.				
10. Creo que la organización de las duchas en educación física es satisfactoria.				
11. Creo que el estado de los baños en esta escuela es satisfactorio.				
12. Me sería útil que pudiera haber un casillero donde dejar mis cosas.				
13. Me siento incómodo/a en algunas clases debido a mis creencias religiosas.				
14. Me preocupa meterme en problemas con las pandillas de la escuela.				
15. Los niños y las niñas en esta escuela se tratan con respeto.				
16. Es más fácil relacionarse con estudiantes del otro sexo dentro que fuera de la escuela.				
17. A los y las estudiantes con discapacidad se les trata con respeto en esta escuela.				
18. No se trata a nadie mal en esta escuela por su color de piel.				
19. Dentro de esta escuela, puedo compartir con estudiantes que no viven en la ciudad.				

20. Fuera de la escuela, puedo compartir con estudiantes que no viven en la ciudad.				
21. Siento que en esta escuela se respeta mi religión.				
22. Siento que mi familia podría desaprobarme con quien(es) comparto en esta escuela.				
23. No se trata mal a nadie por la procedencia de su familia.				
24. Me he sentido intimidado/a en esta escuela durante el año pasado.				
25. Muchos/as estudiantes son intimidados/as en esta escuela.				
26. Los y las estudiantes que están aprendiendo español como segunda lengua reciben la ayuda que necesitan.				
27. Cualquiera/a estudiante puede recibir en clases la ayuda del profesor/a cuando la necesita.				
28. Los/as estudiantes reciben ayuda de otros/as estudiantes en clases.				
29. En mi casa, tengo un lugar para hacer las tareas.				
30. Cuando yo quiero puedo hacer las tareas.				
31. Creo que el profesorado y el estudiantado se llevan bien.				
32. Creo que los/as profesores/as ponen más interés en los/as estudiantes que tienen las notas más altas.				

¡Gracias por completar el cuestionario! A continuación, incluye un comentario que contribuya a que tu escuela sea un mejor lugar:

---



---



---



---



---



---



---



---

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Anexo N° 6: cuestionario auto administrado para funcionarios del establecimiento educativo



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales



Folio

**Muy estimado/a:**

Junto con saludarle, solicitamos de su colaboración para responder el siguiente Cuestionario orientado a indagar algunos aspectos relevantes asociados a la educación en Chile. La información que entregue es anónima y confidencial, por lo que le pedimos conteste de la forma más honesta posible. Sus respuestas nos proporcionarán información relevante para contribuir en la construcción de una mejor educación.

Agradezco su tiempo y respuestas  
**María Cristina Bascur Ruiz**  
**Investigadora Responsable**

Profesión:		Fecha:	____/____/____
Sexo:		Edad:	

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto del establecimiento educacional. Por favor, marque con una **X** el recuadro que mejor represente su opinión acerca de cada afirmación.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
A.1.1. Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela.				
A.1.2. Los y las estudiantes se ayudan mutuamente.				
A.1.3. El personal de la escuela colabora entre sí.				
A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Centro de Alumnos trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones del sector están involucradas en la escuela (ej: Junta de Vecinos, Unidades de Salud, otros establecimientos educacionales, etc.)				
A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el estudiantado.				
A.2.2. El personal de la escuela, los miembros del Centro de Alumnos, los y las estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
A.2.4. El personal y el estudiantado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"				
A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes.				

A.2.6. El personal se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo/a miembro/a del personal a instalarse en la escuela.				
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el estudiantado de su localidad.				
B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos y todas.				
B.1.5. Cuando los y las estudiantes acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.				
B.1.6. La escuela organiza grupos de aprendizaje de forma que todo el estudiantado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del estudiantado.				
B.2.3. Las políticas relacionadas con necesidades educativas especiales son políticas de inclusión.				
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.				
B.2.5. El apoyo a los y las estudiantes cuya lengua materna no es el español se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación, de abuso de poder entre pares o acoso escolar.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del estudiantado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los y las estudiantes.				
C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias entre los y las estudiantes.				
C.1.4. Se implica activamente a los y las estudiantes en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los y las estudiantes.				
C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.				
C.1.9. Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes.				

C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes.				
C.1.11. Las “tareas para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos y todas.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2. Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad local.				
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				
C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos y todas.				

¡Gracias por completar el cuestionario! A continuación, incluya un comentario que según usted contribuya a que esta escuela sea un mejor lugar:

---



---



---



---



---



---



---



---



**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## Anexo N° 7: cuestionario auto administrado para apoderados



**Universidad de Concepción**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales**



Folio

**Estimado/a apoderado/a:**

Junto con saludarle, solicitamos de su colaboración para responder el siguiente Cuestionario orientado a indagar algunos aspectos relevantes asociados a la educación en Chile. La información que entregue es anónima y confidencial, por lo que le pedimos que conteste de la forma más honesta posible. Sus respuestas nos proporcionarán información relevante para contribuir en la construcción de una mejor educación.

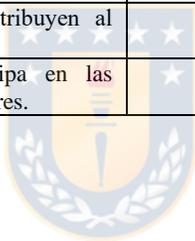
Agradezco su tiempo y respuestas  
**María Cristina Bascur Ruiz**  
**Investigadora Responsable**

Nombre del Establecimiento:			
Sexo:	Edad:	Fecha:	____/____/____
¿En qué país nació ud?	¿En qué país nació su hijo/a o pupilo/a?	¿En qué curso va su hijo/a o pupilo/a?	¿Hace cuánto tiempo viven en Chile?

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto del establecimiento educacional. Por favor, marque con una **X** el recuadro que mejor represente su opinión acerca de cada afirmación.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
A.1.1. Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela.				
A.1.2. Los y las estudiantes se ayudan mutuamente.				
A.1.3. El personal de la escuela trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal de la escuela y el estudiantado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten partícipes de la escuela.				
A.1.6. Los y las docentes y los miembros del Centro de Alumnos trabajan bien juntos.				
A.1.7. Los y las docentes no favorecen a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
A.2.1. Los y las docentes intentan que los y las estudiantes hagan las cosas lo mejor que sepan.				
A.2.2. Los y las docentes piensan que todos los y las estudiantes son iguales e importantes.				
B.1.1. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos y todas.				

B.1.2. Cuando los y las estudiantes llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.				
B.1.3. Los y las docentes muestran el mismo interés por el aprendizaje de todos los y las estudiantes.				
B.2.1. Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina.				
B.2.2. Se han reducido las dificultades para asistir a clases.				
B.2.3. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del estudiantado.				
C.1.2. Se enseña a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.3. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.				
C.1.4. Los y las estudiantes aprenden de forma cooperativa.				
C.1.5. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.6. Los y las docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.				
C.1.7. Los profesionales de apoyo a la educación se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.8. Las “tareas para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos y todas.				
C.1.9. Todo el estudiantado participa en las actividades complementarias extraescolares.				



	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi hijo/a o pupilo/a viniera a esta.				
2. Mi hijo/a o pupilo/a quería venir a esta escuela.				
3. La información que se me proporcionó cuando mi hijo/a o pupilo/a vino por primera vez a esta escuela fue excelente.				
4. La escuela me mantiene informado/a de los cambios.				
5. Creo que la escuela me mantiene bien informado/a del progreso de mi hijo/a o pupilo/a				
6. Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias.				
7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi hijo/a o pupilo/a, sé con quién comunicarme.				
8. Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto del progreso de mi hijo/a o pupilo/a, tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.				
9. La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi hijo/a o pupilo/a con sus deberes para la casa.				
10. Mi hijo/a o pupilo/a disfruta de estar en esta escuela.				
11. Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos/as estudiantes que a otros/as.				
12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la comuna con acogidos/as en esta escuela.				
13. Todas las familias son igualmente valoradas, independientemente de su origen.				
14. La intimidación es un problema en la escuela.				
15. Si un/a estudiante se comporta mal está bien que lo envíen a casa.				
16. Si un/a estudiante está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo/a permanentemente de la escuela.				
17. Mi hijo/a o pupilo/a participa regularmente con otros/as compañeros/as en actividades que se realizan después del almuerzo y/o al término de la jornada escolar.				
18. Antes de realizar cambios en la escuela se pregunta la opinión de la familia.				
19. La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.				
20. El profesorado motiva a todos/as los/as estudiantes a que progresen lo más posible, no sólo a los/as que tienen más capacidades.				

¡Gracias por completar el cuestionario! A continuación, incluya un comentario que según usted contribuya a que esta escuela sea un mejor lugar para su hijo/a o pupilo/a:

---

---

---

---

---

---

---

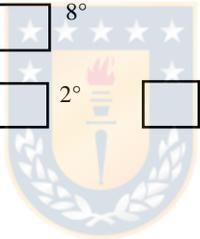
Finalmente, marque con una **X** el curso en que ud tenga un hijo/a o pupilo/a en esta escuela (puede marcar más de 1 opción):

**Educación pre-escolar:**     Pre-Kinder             Kinder

**Educación básica:**     1°     2°     3°     4°     5°     6°

7°     8°

**Educación media:**     1°     2°     3°     4°



**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## Anexo N° 8: Índice de Inclusión original de Booth y Ainscow (2011)

### Parte I: Cuestionario auto administrado para los funcionarios del establecimiento educativo

#### Cuestionario 1 Cuestionario de indicadores

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

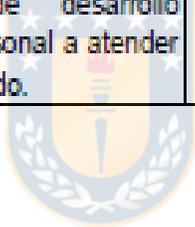
- Docente       Profesional de apoyo       Otro miembro del personal  
 Alumno       Familia       Consejo Escolar  
 Otros (especificar)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6. El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
A.2.4. El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5. El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.				
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones				

del personal son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.				

Continúa



## Questionario 1

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.2.3. Las políticas relacionadas con "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.				
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del curriculum y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen				

Anexo N° 9: Índice de Inclusión original de Booth y Ainscow (2011)  
 Parte II: Cuestionario auto administrado para estudiantes y apoderados

**Cuestionario 2**  
 Indicadores adaptados para la inclusión  
 (alumnado y familia)

*Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:*

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido en la escuela.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. El personal trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten implicadas en la escuela.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
A.2.1. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
B.1.4. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
B.2.7. Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia a clase.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.3. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				

C.1.5. El alumnado aprende de manera cooperativa.				
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				

Continúa



## Anexo N° 10: guion orientativo entrevista funcionarios del establecimiento educativo



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales



### GUIÓN DE ENTREVISTA PARA FUNCIONARIOS/AS

Le agradezco mucho su tiempo y deseo de participar en esta investigación. Acuso recibo de su consentimiento informado firmado y dejo con Ud. una copia. Como leyó en el consentimiento, los fines de la grabación de la entrevista son para realizar la transcripción, ya que no tengo la capacidad de registrar en el momento todas las cosas importantes que quiero conversar con Ud. Además, todo el proceso de investigación que llevo a cabo sigue las normas de confidencialidad y todas las personas que han colaborado tendrán información sobre los resultados. No sé si tiene alguna duda antes que empecemos la conversación.

#### **1. Barreras para el aprendizaje**

Para iniciar la conversación me gustaría que me cuente desde su perspectiva y experiencia, si Ud. cree que existen hoy día barreras que dificulten el aprendizaje (entendido ampliamente) de todos los y las estudiantes en general y cómo se manifiestan estas barreras en el caso particular de los y las estudiantes migrantes.

¿Cuáles diría Ud. que son esas principales barreras actualmente? Así que me pudiera decir: “mira esto se nota claramente, esta está arraigada, lo puedo ver de tal manera...”

¿Y en qué momento aparece eso en el liceo/en la sala de clases? Algún ejemplo donde me pueda decir: “mira aquí está pasando y a lo mejor no somos conscientes”...

Desde su percepción de los y las estudiantes migrantes, ¿cree que tienen temor a ser discriminados/as?

¿Cuáles son las preocupaciones que Ud. siente que ellos/as tienen al llegar aquí?

En su experiencia, estas barreras/dificultades/discriminaciones/miedo ¿de dónde vienen? ¿de parte de quién o quiénes? ¿Ha presenciado o le han contado de alguna experiencia de este tipo? ¿Cómo fue?

#### **2. Género**

Ahora en términos de género, entre ser niño o niña migrante ¿Ud. cree que siguen existiendo diferencias?

¿Cree que hay algo que perjudique más a unos u a otros?

### **3. Comunidad escolar**

Yendo ahora a esta comunidad educativa en particular, en términos de la relación entre los estudiantes ¿Ud. cree que hay diferencias entre el trato que reciben internamente estudiantes migrantes y chilenos? ¿Hay alguno que se vea más perjudicado o que tenga más beneficios? ¿Tienen las mujeres y los hombres las mismas posibilidades en este Liceo?

Hoy día tu cómo consideras que es el lenguaje ¿podrías decir que es un lenguaje inclusivo?

Ud., desde su rol de un/a funcionario/a importante para esta comunidad, ¿cómo acoge a un estudiante migrante? ¿Qué acciones realiza? (ejemplos: sugerirle ciertos amigos/as o que aquí se habla de este modo, la comida, etc...).

Respecto de sus colegas/as ¿Cómo ha visto que ellos/as han abordado este tema? Y el Liceo

¿Cómo han abordado la inclusión ustedes como Liceo, desde la dirección, reglamentos, evaluaciones, actividades, etc...?

### **4. Política educativa/MIENDUC**

Le invito a pensar en el MINEDUC como la macro estructura de nuestro sistema educativo, que engloba a todos los establecimientos educativos del territorio nacional. Sobre las barreras de las que conversábamos en un inicio ¿Considera Ud. Que son abordadas por el MINEDUC? ¿Cree que hay una visibilización o una invisibilización de parte del MINEDUC? ¿A qué se puede deber?

De entre las acciones que el MINEDUC ha realizado en el plano de la inclusión, ¿cuáles considera que han sido positivas y cuáles han sido negativas? ¿Qué propuesta debería realizar el MINEDUC para mejorar/mantener una educación inclusiva? (se formula la pregunta dependiendo de la respuesta del entrevistado/a).

Desde su experiencia ¿qué herramientas del MINEDUC conoce como apoyo en el área de la inclusión? (Ejemplo de herramientas: orientaciones técnicas, planes de estudios, políticas educativas, decretos, leyes, actividades orientadas a la comunidad, proyectos, etc...)

¿Qué barreras cree que provienen desde el MINEDUC para atender la diversidad del estudiantado?

Ayúdenos a pensar en una política inclusiva que abarque todo lo que la inclusión significa, más allá de estudiantes con NEE, migrantes, etc... Le invito a pensar en esto porque esta investigación busca generar esta reflexión para ser un aporte, para que toda la información levantada se transforme en un instrumento útil, ¿Qué debería considerar la política? ¿Qué elementos no nos puede faltar al proponer una política nacional de inclusión?

### **5. Comentarios y agradecimientos**

¿Algo más que quisiera comentar?

Muchas por su tiempo y por su participación.

Anexo N° 11: ficha de control de calidad para entrevistas



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales



***FICHA CONTROL DE CALIDAD ENTREVISTAS***

<b>ENTREVISTA N°</b>	
<b>CIUDAD</b>	
<b>NOMBRE ENTREVISTADO/A</b>	
<b>PERFIL</b>	
<b>FECHA ENTREVISTA</b>	
<b>LUGAR ENTREVISTA</b>	
<b>RESPONSABLE</b>	
<b>CONSENTIMIENTO FIRMADO</b>	Sí _____ No _____
<b>DURACIÓN ENTREVISTA</b>	Hora de inicio: Hora de término: Duración:

**Ajustes a la pauta de entrevista**

---

---

---

---

---

**Observaciones sobre la entrevista/elementos para el análisis**

---

---

---

---

---

---

Anexo N° 12: ficha de control de calidad mapas parlantes



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales



FICHA MAPAS PARLANTES

FECHA		CURSO	
DURACIÓN			
LUGAR			
RESPONSABLES			

**Descripción del lugar/ambiente** (ruidos/silencios, inmobiliario, interrupciones, dificultades, ventajas...)

---

---

**Principales comentarios de los/as estudiantes** (preguntas realizadas, diálogo entre ellos/as, conclusiones a las que llegaron, etc.)

---

---

**Actitudes observadas en los/as estudiantes durante la realización de la actividad**

---

---

**Elementos del contexto** (facilitadores, obstáculos, aspectos a mejorar, situaciones disruptivas, etc.)

---

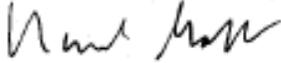
---

**Otros comentarios**

---

---

Anexo N° 13: certificado de aprobación Comité de ética Universidad de Laval, Quebec-Canada

	Vice-rectorat à la recherche, à la création et à l'innovation Comité d'éthique de la recherche
<h2>APPROBATION DE L'ÉTHIQUE</h2>	
Projet de recherche impliquant des êtres humains ou la consultation de renseignements personnels	
Ce projet de recherche a été examiné en conformité avec les Modalités de gestion de l'éthique de la recherche sur des êtres humains de l'Université Laval, par le Comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation	
Projet intitulé :	Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et Québec-Canada
Nom du chercheur :	Madame Maria Cristina Bascur Ruiz
Nom du directeur de recherche :	 Monsieur Jean Ramdé
Numéro d'approbation :	2019-211 / 11-11-2019
Date de décision :	11 novembre 2019
Date d'expiration de l'approbation :	1 <sup>er</sup> décembre 2020
Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le Comité a constaté que ce projet respecte les principes d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Il prend acte de la confirmation écrite de la chercheuse à l'effet qu'elle a pris connaissance des mesures de suivi <sup>1</sup> associées à l'émission de l'approbation éthique de son projet et qu'elle accepte de les appliquer. Par conséquent, le Comité approuve ce projet pour un an.	
 _____ Claude Goulet, président Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation	<u>19 novembre</u> _____ Date
<sup>1</sup> Rappel des mesures de suivi au verso	
Maison Michel-John Brophy 2241, chemin Sainte-Foy Québec (Québec) G1V 0A6 CANADA	418-656-2331, poste 4506 cer@vitalaval.ca www.comitalaval.ca



## Mesures de suivi associées à l'approbation éthique

Pour le projet intitulé : **Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et Québec-Canada**  
(Numéro de dossier : 2019-211)

1. Transmettre une copie des lettres d'autorisation des directions d'école ;
2. Informer le Comité par écrit et dans les meilleurs délais (indépendamment du calendrier de ses réunions statutaires) des situations suivantes si elles se présentent :
  - de toute modification au projet, comme il a été approuvé en ce jour, qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans le recrutement, dans la manière d'obtenir leur consentement, de réaliser la collecte des données ou encore, dans les risques ou inconvénients encourus par la participation, et ce, préalablement à l'application de ce changement (modèle de lettre de demande d'amendement disponible sur le site Internet des CÉRUL) ;
  - de toute modification qui serait apportée à un instrument utilisé pour le recrutement (annonces, affiches, etc.), pour confirmer le **consentement** (formulaire de consentement, feuillet d'information, etc.) ou pour effectuer la **collecte** des données (questionnaire, grille d'entrevue, etc.) en fournissant la nouvelle version du document concerné, où les modifications auront été mises en évidence, préalablement à son utilisation ;
  - de tout événement imprévu et sérieux (ex. : détresse psychologique d'un participant, menace proférée à l'égard d'une personne, effets secondaires ou imprévus ou indésirables d'un produit, d'un médicament ou d'un test, etc.) qui surviendrait dans le déroulement d'une activité du présent projet et qui impliquerait un participant, en complétant le formulaire VRR-EI disponible sur le site Internet des CÉRUL ;
  - de l'interruption prématurée de ce projet de recherche pour une raison quelconque qu'il soit financé ou non, y compris en raison de la suspension ou de l'annulation de l'approbation d'un organisme subventionnaire.
3. Tant que la collecte des données ne sera pas définitivement terminée, présenter annuellement une **demande de renouvellement** de l'approbation, en fournissant un rapport sur le déroulement de la recherche, le nombre de participants recrutés et, le cas échéant, sur les difficultés rencontrées en cours de réalisation, à l'aide du formulaire VRR-107. La demande de renouvellement doit être transmise au Comité dans un délai de 30 jours avant la date de fin de l'approbation, indépendamment du calendrier des réunions statutaires.

Anexo N° 14: autorización de la Commission Scolaire de la Capitale para realizar la investigación en L'école Vanier, Quebec-Canada



Le 17 janvier 2020

**Objet : Projet de recherche sur les politiques éducatives d'inclusion ou d'exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada**

Madame,  
Monsieur,

Par la présente, j'autorise l'école secondaire Vanier à participer au projet de recherche sur les politiques éducatives d'inclusion et/ou d'exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada. Madame Marie-Claude Lemelin, enseignante de français en 2<sup>e</sup> secondaire accepte d'accueillir dans sa classe madame Maria Cristina Bascor Ruiz lors de son séjour à Québec au mois de février.

Veillez accepter, madame, monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



François Pouliot  
Directeur



École secondaire Vanier  
700, boulevard Wilfrid-Hamel, Québec (Québec) G1M 2P8  
TÉLÉPHONE : 418 686-4040, poste 4067 TÉLÉCOPIEUR : 418 682-9156  
[www.cscapitale.qc.ca/vanier](http://www.cscapitale.qc.ca/vanier)



## Anexo N° 15: formulaire d'assentiment éclairé pour les élèves



Université de Concepcion, Concepcion-Chili  
Faculté des Sciences Sociales  
Maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales



Université de Laval, Québec-Canada  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Département des fondements et pratiques en éducation

### FORMULAIRE D'ASSENTIMENT ÉCLAIRÉ

« *Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada* »

#### Quel est le but de cette étude?

Cette étude s'intéresse par ton opinion sur le processus d'inclusion dans cette communauté scolaire. Pour la connaître, tu es invité(e) à :

1. Élaborer une carte de cet établissement (un dessin), qui portera information sur la relation avec vos camarades et l'utilisation de l'espace de l'école par vous. L'audio sera enregistré pour sa transcription.

Ta participation permettra à l'École Secondaire Vanier de connaître ce que les jeunes comprennent pour l'inclusion et comme l'école peut devenir un lieu plus inclusive.

#### Qui peut participer?

Tu dois être un garçon ou une fille qui fréquente l'École Secondaire Vanier 2<sup>ème</sup> année de la secondaire.

#### Est-ce que c'est long?

Il te faudra environ une heure. Il s'agit de une activité très sympa où tu peux parler et travailler en équipe avec tes camarades.

#### Est-ce qu'on pourra m'identifier ou me retrouver à partir de mes réponses?

Non, parce que l'activité est anonyme. Tu n'as pas à fournir ton nom ni tes coordonnées. Il n'y aura aucun moyen pour l'équipe chargée d'analyser de savoir quelles sont tes réponses.

#### Qu'est-ce que ça va me donner?

Habituellement, les jeunes aiment participer à cette activité. Cela leur donne l'occasion de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur opinion sans être jugés. Par ailleurs, faire en équipe une carte de cet établissement et dessiner les relations entre les jeunes de l'école, c'est une opportunité pour partager et apprendre entre camarades.

#### Est-ce que je suis obligé de répondre?

Tu es complètement libre de répondre ou non. À tout moment, tu pourras cesser de répondre peu importe la raison. Tu peux manifester ton décision de sortir de la salle.

#### Est-ce qu'il y a des conséquences négatives possibles?

Tu ne cours aucun risque à participer à cette étude. Toutefois, il est possible que certaines questions te rappellent des souvenirs désagréables en lien avec tes relations avec les autres jeunes. Si c'est le cas et que tu trouves cela difficile, n'hésite pas à contacter la psychologue scolaire ou un autre intervenant en qui tu as confiance.

### **Est-ce que je pourrai savoir ce que l'ensemble des jeunes pense?**

Un résumé des résultats de cette étude pour l'ensemble des jeunes qui auront répondu au questionnaire sera disponible. Si tu veux connaître ce résumé donne l'adresse électronique à laquelle tu souhaites le recevoir : \_\_\_\_\_

### **Des questions?**

Si tu as des questions au sujet de cette étude, contacte l'équipe de recherche à l'adresse suivante, [mariabascur@udec.cl](mailto:mariabascur@udec.cl); [mc.bascurreiz@gmail.com](mailto:mc.bascurreiz@gmail.com) ou [Jean.Ramde@fse.ulaval.ca](mailto:Jean.Ramde@fse.ulaval.ca)

Ainsi tu peux appeler au numéro de téléphone suivant, (418) 656-2131 poste 403616.

Pour toute plainte ou critique concernant le projet, contacte l'Ombudsman de l'Université Laval à l'adresse suivante, [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca), ou au numéro de téléphone suivant, (418) 656-3081 ou sur la ligne sans frais au 1-866-323-2271.

Ce sondage, réalisé pour le compte de l'École Secondaire Vanier est sous la responsabilité de María Cristina Bascur Ruiz, étudiante de la maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales au Département de Travail Social de l'Université de Concepción, Concepción, Chili. Elle a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval N°2019-211 / 11-11-2019.

**S'il te plaît, écris ton nom et prénom à côté de l'option que tu préfères:**

_____	Oui, je veux participer
_____	Non, je ne veux pas participer

## Anexo N° 16: formulaire de consentement éclairé pour les élèves



Université de Concepcion, Concepcion-Chili  
Faculté des Sciences Sociales  
Maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales



Université de Laval, Québec-Canada  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Département des fondements et pratiques en éducation

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

« *Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada* »

#### Présentation de la chercheuse

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de María Cristina Bascur Ruiz, étudiante de la maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales de l'Université de Concepción en Chili. Ce projet est sous la direction de PhD Daisy Angélica Vidal Gutiérrez, du département de Travail Social à l'Université de Concepción en Chili et de PhD Jean Ramdé du département de Sciences de l'Éducation à l'Université Laval au Québec.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### Nature de l'étude

La recherche a pour but d'étudier les politiques éducatives de Chili et Canada et la perception de votre communauté scolaire par rapport au processus d'inclusion et d'exclusion des étudiants migrants.

#### Déroulement de la participation

En tant que parent d'élève, nous vous demandons d'autoriser la participation de votre fils ou fille en cette recherche, laquelle consiste à participer à :

1. Élaborer une carte de son établissement (un dessin), d'une durée environ une heure, qui portera sur les éléments suivants dans cet établissement :

- éléments d'information sur la relation entre ses camarades ;
- éléments d'information sur l'utilisation de l'espace de l'école et les activités que les élèves font.

Il ou elle participera à dehors de la journée scolaire et dans l'établissement. Pour l'activité seront invités 8 élèves au maximum. Si peuvent participer entre 8 à 6 élèves, ils/elles seront organisés en deux groupes de 4 à 3 élèves chacun. Les jours et heures sont : mardi 11 de février depuis 15h40 à 16h40 (le première groupe) et mercredi 12 de février depuis 15h40 à 16h40 (le deuxième groupe).

Si peuvent participer 5 élèves ou moins, ils/elles seront organisés en un group. Le jour est : mardi 11 de février depuis 15h40 à 16h40.

Dans le deux cas, le jour et heure de participation de votre fils/fille sera communiqué par Mme. Lemelin. L'audio sera enregistré pour sa transcription.

#### Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche offre à votre fils ou fille, une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, sur leur perception sur le processus d'inclusion et d'exclusion de ses camarades migrants dans cet établissement. Il n'y a pas risques ou inconvénients possibles liés à leur participation.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

La participation de votre fils ou fille est volontaire et vous êtes libre de signer ce consentement éclairé. Il, elle ou vous peuvent mettre fin à sa participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. S'il, elle ou vous décidez de mettre fin à sa participation, il est important d'en prévenir à la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Toutefois, dans les cas où les parents qui sont séparés, nous vous invitons à informer à l'autre parent de la participation de votre fils ou fille dans cette recherche.

### **Confidentialité et gestion des données**

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés : à Concepción: Bureau PhD Daisy Vidal, Département de Travail Social, Faculté des Sciences Sociales, Université de Concepción, Chili ; et au Québec : Bureau PhD Jean Ramdé, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Laval, Canada. Tous les matériels seront conservés sous clé ou données sur ordinateur protégés par un mot de passe. Ils seront détruits un an après la fin de la recherche, soit en mars 2021 ;
- la recherche fera l'objet de être exposée en conférences et d'être publiée dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant leur adresse électronique où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que le chercheur conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement.

### **Compensation**

Aucun montant d'argent ne sera pas remis à votre fils ou fille afin de compenser leur participation à ce projet de recherche.

### **Remerciements**

La collaboration de votre fils ou fille est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'autoriser sa participation.

### **Signatures**

Je \_\_\_\_\_ soussigné(e)  
(Votre  
nom et prénom en lettres majuscules), parent ou tuteur de

(Nom et prénom de votre fils ou fille en lettres majuscules), autorise librement à mon enfant à participer de la recherche intitulée: « Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

---

Signature du parent

---

Date

---

Signature de la chercheuse

---

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante : \_\_\_\_\_

### **Renseignements supplémentaires**

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de la participation de votre fils ou fille, ou si vous souhaitez retirer votre fils ou fille de la recherche, veuillez communiquer avec :

- Mme. María Cristina Bascur Ruiz, responsable de l'investigation. Courriel électronique : mariacbacur@udec.cl ou mc.bascurreiz@gmail.com;
- PhD Daisy Angélica Vidal Gutiérrez, professeure tutrice de thèse. Département de Travail Social, Faculté des Sciences Sociales à l'Université de Concepción, 1290, rue Víctor Lamas, Concepción, Chili. Téléphone : (011) (56) 41 2204106. Courriel électronique : dvidal@udec.cl;
- PhD Jean Ramdé, professeur co-tuteur de thèse. Département des fondements et pratiques en éducation. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval, Canada. Téléphone : 418-656-2131 #403616. Courriel électronique : Jean.Ramde@fse.ulaval.ca

### **Plaintes ou critiques**

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320  
2325, rue de l'Université  
Université Laval  
Québec (Québec) G1V 0A6  
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081  
Ligne sans frais : 1-866-323-2271  
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

### **Ressources**

#### **Tel-Aide Québec**

Service d'écoute téléphonique

Pour les personnes seules qui souhaitent s'exprimer sur les problématiques qu'elles vivent.

Téléphone : 418 686-2433 ou 1 877 700-2433 (sans frais)

Site Internet : [www.telaide.qc.ca](http://www.telaide.qc.ca)

#### **Ligne Parents**

Soutien professionnel 24 h/24, 7 jours/7

Ligne téléphonique destinée aux parents vivant des difficultés avec leur enfant.

Téléphone : 1 800 361-5085

Site Internet : [ligneparents.com](http://ligneparents.com)

**Centre de prévention du suicide**

Ligne téléphonique 24 h/24, 7 jours/7

En cas de détresse avec idées suicidaires. Pour un proche ou pour vous-même.

Téléphone : 1 866 277-3553

Site Internet : [www.cpsquebec.ca](http://www.cpsquebec.ca)

**Centre de crise : urgence psychosociale**

Ligne téléphonique 24 h/24, 7 jours/7

En cas d'intervention immédiate en situation de crise. Pour un état de panique incontrôlable, d'une détresse importante après une rupture conjugale ou toute autre situation de crise.

Téléphone : 418 688-4240 (région de Québec) ou 1 866 411-424 (régions de Portneuf et de Charlevoix).

**Service de consultation de l'École de psychologie (Université Laval)**

Pavillon Félix-Antoine-Savard

2325, rue des Bibliothèques, Québec, QC G1V 0A6, 418-656-5490

**Services psychosociaux des différentes écoles**



## Anexo N° 17: formulaire d'assentiment éclairé pour les fonctionnaires de l'école



Université de Concepcion, Concepcion-Chili  
Faculté des Sciences Sociales  
Maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales



Université de Laval, Québec-Canada  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Département des fondements et pratiques en éducation

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR LES FONCTIONNAIRES DE L'ÉCOLE

« *Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada* »

#### Présentation de la chercheuse

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de María Cristina Bascur Ruiz, étudiante de la maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales de l'Université de Concepción en Chili. Ce projet est sous la direction de PhD Daisy Angélica Vidal Gutiérrez, du département de Travail Social à l'Université de Concepción en Chili et de PhD Jean Ramdè du département de Sciences de l'Éducation à l'Université Laval au Québec.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### Nature de l'étude

La recherche a pour but d'étudier les politiques éducatives de Chili et Canada et la perception de votre communauté scolaire par rapport au processus d'inclusion et d'exclusion des étudiants migrants.

#### Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à :

1. Une entrevue individuelle, d'une durée d'environ une heure. L'audio sera enregistré pour sa transcription et l'entrevue portera sur les éléments suivants:

- éléments d'information sur votre parcours en tant que fonctionnaire dans cet établissement ;
- description de votre perception sur la présence des élèves migrants dans cet établissement ;
- description de votre connaissance sur les actuelles politiques éducatives de Canada et Québec.

L'entrevue aura lieu dans une salle de la vôtre école ou dans la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université de Laval, dans le jour et heure que vous indiquez à la chercheuse par e-mail.

#### Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, de votre propre perception sur les politiques éducatives et le processus d'inclusion et d'exclusion des étudiants migrants dans cet établissement.

Il n'y a pas de risques ou d'inconvénients possibles liés à votre participation.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir à la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

### **Confidentialité et gestion des données**

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés : à Concepción: Bureau PhD Daisy Vidal, Département de Travail Social, Faculté des Sciences Sociales, Université de Concepción, Chili ; et au Québec : Bureau PhD Jean Ramdé, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Laval, Canada. Tous les matériels seront conservés sous clé ou données sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Ils seront détruits un an après la fin de la recherche, soit en mars 2021 ;
- la recherche fera l'objet de être exposée en conférences et d'être publiée dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant leur adresse électronique où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que le chercheur conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement.

### **Compensation**

Aucun montant d'argent ne vous sera remis afin de compenser les frais encourus par votre participation à ce projet de recherche.

### **Remerciements**

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

### **Signatures**

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_  
(Nom du (de la) participant(e) en lettres majuscules) consens librement à participer à la recherche intitulée: « Politiques éducatives et inclusion et exclusion des enfants et adolescents migrants dans des écoles de Concepción-Chili et de Québec-Canada ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_  
Signature du participant, de la participante

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse

\_\_\_\_\_  
Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante : \_\_\_\_\_

### **Renseignements supplémentaires**

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec :

- Mme. María Cristina Bascur Ruiz, responsable de l'investigation. Courriel électronique : mariacbascur@udec.cl ou mc.bascurreiz@gmail.com;
- PhD Daisy Angélica Vidal Gutiérrez, professeure tutrice de thèse. Département de Travail Social, Faculté des Sciences Sociales à l'Université de Concepción, 1290, rue Víctor Lamas, Concepción, Chili. Téléphone : (011) (56) 41 2204106. Courriel électronique : dvidal@udec.cl;
- PhD Jean Ramdé, professeur co-tuteur de thèse. Département des fondements et pratiques en éducation. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval, Canada. Téléphone : 418-656-2131 #403616. Courriel électronique : Jean.Ramde@fse.ulaval.ca

### **Plaintes ou critiques**

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320  
2325, rue de l'Université  
Université Laval  
Québec (Québec) G1V 0A6  
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081  
Ligne sans frais : 1-866-323-2271  
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca



### **Ressources**

#### **Tel-Aide Québec**

Service d'écoute téléphonique  
Pour les personnes seules qui souhaitent s'exprimer sur les problématiques qu'elles vivent.  
Téléphone : 418 686-2433 ou 1 877 700-2433 (sans frais)  
Site Internet : [www.telaide.qc.ca](http://www.telaide.qc.ca)

#### **Ligne Parents**

Soutien professionnel 24 h/24, 7 jours/7  
Ligne téléphonique destinée aux parents vivant des difficultés avec leur enfant.  
Téléphone : 1 800 361-5085  
Site Internet : [ligneparents.com](http://ligneparents.com)

#### **Centre de prévention du suicide**

Ligne téléphonique 24 h/24, 7 jours/7  
En cas de détresse avec idées suicidaires. Pour un proche ou pour vous-même.  
Téléphone : 1 866 277-3553  
Site Internet : [www.cpsquebec.ca](http://www.cpsquebec.ca)

**Centre de crise : urgence psychosociale**

Ligne téléphonique 24 h/24, 7 jours/7

En cas d'intervention immédiate en situation de crise. Pour un état de panique incontrôlable, d'une détresse importante après une rupture conjugale ou toute autre situation de crise.

Téléphone : 418 688-4240 (région de Québec) ou 1 866 411-424 (régions de Portneuf et de Charlevoix).

**Service de consultation de l'École de psychologie (Université Laval)**

Pavillon Félix-Antoine-Savard

2325, rue des Bibliothèques, Québec, QC G1V 0A6, 418-656-5490

**Services psychosociaux des différentes écoles**



## Anexo N° 18: plan d'entrevue pour les fonctionnaires de l'école



Université de Concepcion, Concepcion-Chili  
Faculté des Sciences Sociales  
Maîtrise en Travail Social et Politiques Sociales



Université de Laval, Québec-Canada  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Département des fondements et pratiques en éducation

### PLAN D'ENTREVUE FONCTIONNAIRES DE L'ÉCOLE

Je vous remercie de votre temps et votre désir de participer à cette investigation. Évidemment, le but de l'enregistrement est d'en faire la transcription, car je n'ai pas les moyens d'enregistrer tout ce qui est important et ce que je souhaite aborder avec vous. Comme vous le savez, tout le processus de recherche que je mène suit des règles de confidentialité et toutes les personnes qui y ont collaboré seront renseignées sur les résultats. Je ne sais pas si vous avez des questions avant de commencer la conversation.

#### **1. Les barrières à l'apprentissage**

Pour commencer, comme a initié l'histoire des élèves migrants/refugiés à l'école secondaire Vanier ? De votre expérience, j'aimerais que vous me racontiez, si vous pensez qu'il existe aujourd'hui des barrières qui entravent l'apprentissage des élèves en général et comment ces barrières se manifestent-elles dans le cas spécifique des élèves migrants / réfugiés. Pouvez-vous me décrire ces barrières ? Et ces barrières/difficultés d'où viennent-elles ? Qui faisait ces commentaires ? De votre point de vue, y a-t-il une crainte entre les élèves migrants d'être victime de discrimination ? Comment ça s'est passé ? Racontez-nous votre expérience.

#### **2. Le genre**

En termes de genre, pensez-vous qu'il existe encore des différences entre être un garçon migrant/qubécois ou une fille migrante/qubécoise ? Pensez-vous qu'il y a quelque chose qui fait plus de mal à certains qu'à d'autres ?

#### **3. L'école**

Par rapport à la relation entre les élèves de cette école, pensez-vous qu'il y a des différences entre le traitement interne des élèves migrants et celui des élèves québécoises. Y a-t-il des élèves plus défavorisés ou qui ont plus de bénéfices ? Les garçons et les filles ont-ils les mêmes possibilités ? Depuis votre rôle de professeure principale, comment accueillez-vous un élève migrant ? Et parmi vos collègues ? Comment avez-vous ressenti qu'ils ont abordé ce sujet ? Comment avez-vous abordé l'inclusion en tant qu'école ? Depuis la gestion, la réglementation, les évaluations ?

#### **4. Ministère de l'éducation/Politique éducative**

Alors, je vous invite à penser globalement, au niveau de ministère de l'éducation. Ces barrières dont nous parlions avant, quel rôle au ministère en ce sujet? Pensez-vous qu'il y en a une invisibilisation? Selon vous, quelles barrières viennent du Ministère lui-même pour s'occuper de la diversité des élèves? Et de votre point de vue, qu'est-ce que le Ministère ne fait pas correctement aujourd'hui et qui pourrait être changé ? Quels outils de soutien du Ministère en connaissez-vous ? Par exemple : des orientations pratiques, des plans, des politiques, des programmes, etc ? Aidez-nous à réfléchir à une politique d'inclusion qui implique au-delà des enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP), des enfants migrants/refugiés, l'égalité de genre, etc. À quoi la politique doit-elle penser ? Qu'est-ce qu'on ne peut pas rater ?

#### **5. Commentaires et remerciements**

Y a-t-il une autre chose que vous aimeriez commenter ?  
Nous avons fini ! Merci beaucoup !

Anexo N° 19: matriz extraída del documento Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, pp. 39-42)

Anexo 2. Marco de revisión

Dimensión  
1 | Conceptos

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodée uno)		
<p><b>1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas</b></p> <p>¿Hasta qué punto se comprenden y definen los principios de Inclusión y equidad en las políticas educativas?</p> <p>¿En qué medida la Inclusión y la equidad están integradas como principios básicos en todas las políticas y planes de educación?</p> <p>¿En qué medida todas las políticas y planes educativos nacionales se basan en los principios de Inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida las prácticas educativas se guían por los principios de Inclusión y equidad?</p>		<p>La inclusión y la equidad no son todavía características fuertes de las políticas, planes y prácticas educativos, pero los debates iniciales han comenzado sobre cómo se puede abordar esto.</p>	<p>Se ha llevado a cabo la planificación para fortalecer el papel de la inclusión y la equidad en relación con las políticas, planes y prácticas educativas.</p>	<p>Se han tomado medidas para asegurar que la inclusión y la equidad sean características de las políticas, planes y prácticas educativas.</p>
<p><b>1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva</b></p> <p>¿En qué medida el currículo nacional se basa en los principios de Inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida el currículo nacional tiene la solidez y la flexibilidad para adaptarse a todos los estudiantes?</p> <p>¿En qué medida se utilizan los sistemas de evaluación para celebrar los diferentes niveles de logro y apoyar el desarrollo de todos los estudiantes?</p>		<p>El currículo nacional y los sistemas de evaluación solo son adecuados para algunos estudiantes, pero se han iniciado debates sobre cómo se puede mejorar esto.</p>	<p>Se están llevando a cabo actividades de planificación para revisar el currículo nacional y los procedimientos de evaluación en relación con la inclusión y la equidad.</p>	<p>Se han adoptado medidas para garantizar que el currículo y los sistemas de evaluación nacionales respondan eficazmente a las necesidades de todos los estudiantes.</p>
<p><b>1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación</b></p> <p>¿En qué medida existe un amplio compromiso / acuerdo entre todos los profesionales que trabajan con niños, jóvenes y adultos para actuar de acuerdo con los principios de Inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida las personas que trabajan con niños, jóvenes, adultos y sus familias comprenden las consecuencias de los principios de Inclusión y equidad en sus funciones?</p>		<p>Aunque los organismos abrigan entendimientos distintos sobre las aspiraciones y los planes nacionales de políticas para promover la inclusión y la equidad en la educación, los debates iniciales han comenzado a abordar esta cuestión.</p>	<p>Se están llevando a cabo actividades de planificación para asegurar que los organismos comprendan las aspiraciones políticas nacionales y los planes para promover la inclusión y la equidad en la educación.</p>	<p>Se han tomado medidas para asegurar que los organismos entiendan y apoyen las aspiraciones políticas nacionales para promover la inclusión y la equidad en la educación.</p>
<p><b>1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo</b></p> <p>¿Cuán efectivos son los sistemas de recolección de datos (cuantitativos y cualitativos) con respecto a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes?</p> <p>¿En qué medida se analizan los datos para determinar el impacto de los esfuerzos para propender a una mayor inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida se adoptan medidas a la luz del análisis de datos para fortalecer los entornos y las prácticas inclusivas y equitativas?</p>		<p>Hay acuerdos limitados para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, pero los debates iniciales han comenzado a abordar esta cuestión.</p>	<p>Se ha empezado a planificar el establecimiento de sistemas para supervisar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.</p>	<p>Se han adoptado medidas para establecer sistemas eficaces de vigilancia de la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.</p>

## Dimensión

### 2 | Declaraciones sobre políticas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodee uno)	
<b>2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad</b>			
<p>¿Hasta qué punto todos los principales documentos de política educativa reflejan los principios de inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida las prioridades políticas se basan en los principios de inclusión y equidad?</p>		<p>Aunque se mencionan la inclusión y la equidad en los documentos importantes de la política educativa nacional, se han iniciado debates para abordar esta cuestión.</p>	<p>Se han llevado a cabo actividades de planificación para hacer de la inclusión y la equidad una característica de importantes documentos de política nacional de educación.</p> <p>Se han tomado medidas para garantizar que la inclusión y la equidad sean una característica de importantes documentos de política educativa nacional.</p>
<b>2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación</b>			
<p>¿Hasta qué punto los líderes de la educación a nivel local fomentan el desarrollo de culturas inclusivas y equitativas?</p> <p>¿Hasta qué punto los responsables políticos nacionales muestran un liderazgo claro y sostenible para promover los principios de inclusión y equidad?</p> <p>¿Hasta qué punto los administradores locales de distrito proporcionan un liderazgo claro y sostenible con respecto a la educación inclusiva?</p> <p>¿En qué medida se capacita a los líderes educativos (autoridades locales, personal de nivel superior, directores de escuelas) sobre sus responsabilidades para fortalecer la inclusión y eliminar los obstáculos?</p>	 <p>Mientras que los altos funcionarios a nivel nacional y de distrito proporcionan un liderazgo limitado en materia de inclusión y equidad en la educación, se han iniciado debates para fortalecer este aspecto.</p>	<p>La planificación ha comenzado a alentarse al personal superior, a nivel nacional y de distrito, a que construyan liderazgo en materia de inclusión y equidad en la educación.</p>	<p>Se han tomado medidas para asegurar que el personal de nivel superior a nivel nacional y de distrito lidere la inclusión y la equidad en la educación.</p>
<b>2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas</b>			
<p>¿Hasta qué punto los legisladores nacionales fomentan el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas?</p> <p>¿En qué medida los administradores de los distritos locales toman medidas para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas?</p> <p>¿Hasta qué punto los directores de escuelas y aquellos que administran otros centros de aprendizaje (por ejemplo, la educación preescolar, las escuelas especiales) actúan para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas?</p>		<p>Aunque hay pocas pruebas de que los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo articulen aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas, se han llevado a cabo debates para mejorar esta situación.</p>	<p>La planificación ha tenido lugar para alentar a los líderes en los diferentes niveles del sistema educativo a articular aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.</p> <p>Se han tomado medidas para asegurar que los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo articulen aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.</p>
<b>2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales</b>			
<p>¿En qué medida los sistemas de apoyo a las escuelas y otros centros de aprendizaje identifican, desafían y eliminan las prácticas no inclusivas, discriminatorias y desiguales?</p> <p>Cuando existen prácticas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas, ¿en qué medida se las impugna?</p>		<p>Aunque los líderes de diferentes niveles rara vez cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas, se han llevado a cabo discusiones para abordar esta cuestión.</p>	<p>Se ha llevado a cabo una planificación para animar a los líderes en todos los niveles a desafiar las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.</p> <p>Se han adoptado medidas para garantizar que los líderes de todos los niveles cuestionen las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.</p>

## Dimensión

### 3 | Estructuras y sistemas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodee uno)		
<b>3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables</b>				
<p>¿Cuán eficaces son los sistemas para identificar a los estudiantes vulnerables?</p> <p>¿En qué medida existen disposiciones flexibles para garantizar que el apoyo esté disponible para las personas cuando sea necesario?</p> <p>¿En qué medida se considera a las familias como asociados en el apoyo a la educación de los niños y de las niñas?</p> <p>¿Hasta qué punto se pregunta a los propios estudiantes acerca del apoyo que necesitan?</p>		Si bien la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables es variable, se han llevado a cabo debates para considerar cómo se puede mejorar.	Se ha llevado a cabo una planificación para mejorar la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables.	Se han adoptado medidas para garantizar un apoyo de alta calidad a todos los estudiantes vulnerables.
<b>3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas</b>				
<p>¿En qué medida las escuelas (y otros proveedores de educación) colaboran con otros sectores pertinentes, como el de la salud y el trabajo social?</p> <p>¿En qué medida existe una cooperación efectiva entre las escuelas y otros centros de aprendizaje?</p> <p>¿Hasta qué punto las instituciones y los servicios dentro de los distritos tienen un entendimiento compartido de la inclusión y la equidad y trabajan juntos?</p> <p>¿Hasta qué punto los proveedores de educación públicos y privados aplican prácticas educativas inclusivas y equitativas?</p>		Aunque el trabajo de los servicios y las instituciones tiende a no estar bien coordinado, se han llevado a cabo debates para considerar cómo se puede mejorar.	Se ha llevado a cabo una planificación para animar a los servicios e instituciones a que colaboren.	Se han adoptado medidas para garantizar que los servicios y las instituciones que participan con los estudiantes y sus familias trabajen juntos.
<b>3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables</b>				
<p>¿Hasta qué punto se considera que todos los estudiantes son de igual importancia desde el punto de vista educativo?</p> <p>¿En qué medida se utilizan los recursos disponibles con flexibilidad y se orientan hacia el apoyo de la participación y el aprendizaje?</p>		Si bien existe la preocupación de que los recursos no se distribuyan equitativamente, se han mantenido debates para abordar esta cuestión.	Se ha planificado la mejora de la distribución de los recursos, centrándose en particular en la necesidad de apoyar a los estudiantes vulnerables.	Se han adoptado medidas para garantizar una distribución equitativa de los recursos, centrándose en particular en los grupos vulnerables de estudiantes.
<b>3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación</b>				
<p>¿Hasta qué punto las escuelas y unidades especiales tienen una comprensión común de la inclusión y la equidad?</p> <p>¿En qué medida los estudiantes de escuelas y unidades especiales tienen oportunidades de participar en actividades dentro de las escuelas regulares?</p> <p>¿Hasta qué punto se pone a disposición de los docentes de otras escuelas la experiencia disponible en entornos especiales?</p>		Si bien las disposiciones especiales están principalmente separadas del sistema educativo regular, se han llevado a cabo debates para considerar la forma de fomentar vínculos más estrechos.	Se ha planificado la creación de vínculos más sólidos entre los servicios especiales y las instituciones educativas ordinarias.	Se han adoptado medidas para garantizar que los centros donde se imparte la educación especial desempeñen un papel en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación.

## Dimensión 4 | Prácticas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodée uno)		
<b>4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local</b>				
<p>¿Hasta qué punto utilizan los docentes una gama de estrategias pedagógicas para atender a las diferencias entre los estudiantes?</p> <p>¿En qué medida existen procedimientos eficaces para tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes y aspiraciones?</p> <p>¿Hasta qué punto los líderes escolares apoyan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes?</p>		Si bien la calidad de las estrategias utilizadas para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes es variable, se han mantenido debates para mejorar esta situación.	Se ha planificado para fortalecer la calidad de las estrategias utilizadas para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.	Se han adoptado medidas para garantizar la existencia de estrategias eficaces para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.
<b>4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos</b>				
<p>¿En qué medida están formados los docentes para evaluar el progreso de los estudiantes y para apoyar su desarrollo?</p> <p>¿En qué medida tiene en cuenta el personal docente y no docente las culturas, las identidades, los intereses y las aspiraciones de todos sus estudiantes para mejorar su aprendizaje?</p> <p>¿Hasta qué punto el personal docente y no docente de las escuelas y otros centros de aprendizaje trabaja estrechamente con las familias para asegurar el apoyo a los estudiantes?</p>		Aunque la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables varía, se han llevado a cabo debates para lograr mejoras.	Se ha encaminado la planificación a fortalecer el apoyo prestado a los estudiantes en riesgo de fracaso, marginación y exclusión.	Se han adoptado medidas para garantizar un apoyo eficaz a los estudiantes con riesgo de fracaso, marginación y exclusión.
<b>4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial</b>				
<p>¿En qué medida el currículo de formación docente para todos los docentes enfatiza el principio de inclusión?</p> <p>¿Hasta qué punto aprenden los docentes a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad estudiantil?</p> <p>¿Hasta qué punto se ha ayudado a los docentes a desarrollar pedagogías que respondan positivamente a la diversidad estudiantil?</p>		La calidad de la capacitación de los docentes y del personal de apoyo para responder a la diversidad de los estudiantes es diferente, pero se han mantenido debates para lograr mejoras.	Se ha planificado para fortalecer las formas en que los docentes y el personal de apoyo están capacitados para responder a la diversidad de los estudiantes.	Se han adoptado medidas para garantizar que los docentes y el personal de apoyo cuenten con una formación eficaz en relación con la forma en que responden a la diversidad de los estudiantes.
<b>4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas</b>				
<p>¿Hasta qué punto las escuelas y otros centros de aprendizaje cuentan con programas efectivos de desarrollo del personal relacionados con las prácticas inclusivas?</p> <p>¿En qué medida tienen los docentes la oportunidad de verse unos a otros trabajando para compartir ideas y prácticas?</p> <p>¿En qué medida existen oportunidades para que los docentes asistan a cursos en servicio y se beneficien de un apoyo escolar personalizado para el desarrollo de prácticas inclusivas?</p>		Si bien hay sólo oportunidades limitadas para el desarrollo profesional con respecto a las prácticas inclusivas y equitativas, se han mantenido debates para abordar esta preocupación.	Se ha planificado para crear más oportunidades de desarrollo profesional que se centren en prácticas inclusivas y equitativas.	Se han tomado medidas para asegurar que haya suficientes oportunidades de desarrollo profesional que se centren en prácticas inclusivas y equitativas.

Anexo N° 20: matriz extraída del documento Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, pp. 23-26)

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
La asignación de fondos para la educación inclusiva constituye un desafío.	<p>Asignación de recursos</p> <p>1. ¿Promueven las políticas de su país la preparación de presupuestos que integran la educación inclusiva en lugar de relegar ésta a un presupuesto separado?</p>	<p>1. Los presupuestos están fragmentados y no asignan recursos eficazmente.</p> <p>2. Normas rígidas impiden que se asignen recursos allí donde se necesitan.</p> <p>3. La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no se considera una prioridad y, por consiguiente, se asignan a ella recursos insuficientes.</p>	<p>E1. Velar por una planificación y preparación eficaces de los presupuestos en el sector de la educación y con otros sectores de la sociedad.</p> <p>E2. Descentralizar la utilización de fondos dentro del sistema educativo.</p> <p>E3. Velar por que se coordine la financiación para la AEPI de distintos presupuestos ministeriales (asuntos sociales, educación para la salud, etc.).</p> <p>E4. Velar por que las asignaciones presupuestarias apoyen a grupos excluidos actualmente.</p> <p>E5. Permitir una utilización flexible de los fondos para apoyar las actividades en pro de las escuelas, los programas de educación y/o los programas de formación inclusivos.</p>
La educación inclusiva se presenta principalmente como un conjunto de intervenciones separadas para distintos grupos de educandos.	<p>Planteamiento inclusivo</p> <p>1. ¿En las políticas de su país se considera la educación inclusiva como una manera de reformar el sistema de educación en su conjunto para que cada educando esté incluido en una educación de mejor calidad?</p> <p>2. ¿Se presenta en las políticas una concepción de un sistema que unifique la educación formal, no formal, general y diferenciada?</p> <p>3. ¿Contribuyen otros sectores a la educación (cooperación entre sectores como los ministerios y también con el sector privado)?</p>	<p>1. Educación separada y segregada para educandos diferentes; costosos sistemas paralelos.</p> <p>2. La educación para ciertos grupos no es competencia del ministerio de educación.</p>	<p>F1. Velar por una planificación intersectorial de la educación.</p> <p>F2. Formular políticas a largo plazo para que el desarrollo económico y social logre y mantenga objetivos de educación inclusiva.</p> <p>F3. Fortalecer la prestación de servicios de AEPI, vinculándolos con los planteamientos inclusivos.</p> <p>F4. Lograr que el sector privado apoye la educación.</p>
Un sistema educativo integrado requiere la circulación de la información entre los profesionales a distintos niveles, así como entre la escuela y la familia.	<p>Comunicación entre distintos niveles de la educación</p> <p>1. ¿Existe un intercambio sistemático de información entre los distintos niveles de la educación y entre las escuelas y los padres?</p> <p>2. ¿Se han realizado esfuerzos para promover el aprovechamiento compartido de experiencias entre profesionales?</p>	<p>1. Hay problemas y malentendidos entre el personal en distintos niveles del sistema educativo (a partir de la educación para la primera infancia).</p> <p>2. Hay una falta de circulación de la información de los diversos niveles de la educación.</p> <p>3. Los cambios de planteamiento pedagógico y de métodos docentes de un nivel al siguiente pueden ser confusos para los educandos.</p>	<p>G1. Poner en marcha reuniones entre el personal para examinar y definir las funciones y los ámbitos de cooperación.</p> <p>G2. Proporcionar información sobre actividades y experiencias obtenida en los niveles inferiores.</p> <p>G3. Promover el aprovechamiento compartido de experiencias mediante el intercambio de miembros del personal.</p>

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
El acceso a los edificios escolares y a los planes y programas de estudios.	<p><b>Acceso</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Pueden acceder los niños fácilmente a la escuela, especialmente aquellos que viven en zonas remotas o en comunidades rurales?</li> <li>¿Tienen los jóvenes y los adultos acceso a programas de educación o formación?</li> <li>¿Hay alguna política que estipule que los edificios escolares deben ser accesibles para todos?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Los niños a menudo tienen que caminar largas distancias para llegar a la escuela.</li> <li>Muchas escuelas carecen de rampas y/o instalaciones de saneamiento.</li> <li>No hay normas ni directrices uniformes sobre edificación de escuelas accesibles.</li> </ol>	<p>H1. Si es necesario, los gobiernos deben garantizar el transporte a las escuelas y el regreso de éstas.</p> <p>H2. Alentar a las escuelas a construir sus propias rampas y mejorar las condiciones de saneamiento.</p> <p>H3. Proporcionar incentivos para la construcción de escuelas accesibles y obtener el apoyo del sector privado.</p>
No se presta tanta atención a mejorar la calidad de la educación como a aumentar las tasas de escolarización y acceso.	<p><b>Educación de calidad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Se basan las políticas de su país en una comprensión clara de que las mejoras en el acceso deben correr parejas con las mejoras de la calidad si se quiere mantener el incremento de la matriculación y reducir la tasa de abandono escolar?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Falta de permanencia en la escuela y tasas de abandono escolar y repetición de curso elevadas.</li> <li>Resultados del aprendizaje inadecuados.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Adoptar métodos para evaluar los resultados del aprendizaje.</li> <li>Mejorar los métodos de enseñanza.</li> <li>Tener en cuenta la cognición y el desarrollo cognitivo.</li> <li>Asegurar una utilización eficaz de los recursos.</li> </ol>
Es necesario que la reforma de los planes y programas de estudios sea más notoria y cuente con la participación de los interesados directos en la elaboración de planes y programas de estudios nuevos y revisados.	<p><b>Elaboración flexible de planes y programas de estudios</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Alientan las políticas de su país las reformas de los planes y programas de estudios basadas en la contribución de interesados directos?</li> <li>¿Apoyan las políticas la flexibilidad local en la elaboración de los planes y programas de estudios?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Los planes y programas de estudios se centra en las competencias académicas y sólo evalúan éstas.</li> <li>Los métodos utilizados son rígidos y sólo contemplan un estilo de enseñanza.</li> <li>No se prevén en los planes y programas de estudios contactos ni cooperación con la comunidad.</li> <li>Los planes y programas de estudios son normativos y no son flexibles.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar apoyo cuando se necesite y elaborar planes y programas de estudios adaptables y flexibles, que den cabida a distintos estilos de aprendizaje y a contenidos que logren que los planes y programas de estudios sean pertinente para los educandos y la sociedad.</li> <li>Lograr la participación de la comunidad local en la enseñanza en lenguas vernáculas</li> <li>Incluir las cuestiones sobre programas para la primera infancia en los planes y programas de estudios a fin de garantizar una transición sin problemas.</li> <li>Velar por que los planes y programas de estudios no se centren sólo en competencias académicas.</li> <li>Alentar nuevos métodos y formas de aprendizaje.</li> <li>Iniciar debates en las escuelas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ol>

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
Se atiende a menudo a los detalles en la formación de docentes, sin que se aborde el contexto de la promoción de la diversidad.	<p>Formación de docentes</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Preconizan las políticas de su país una reforma radical de la formación de docentes inicial y en el puesto de trabajo con miras a prepararlos para los planteamientos inclusivos en la educación?</li> <li>2. ¿Promueven esas políticas una visión de la educación inclusiva como una forma natural de trabajar para todos los docentes?</li> <li>3. ¿Formulan la pregunta "¿Quién forma a los formadores?" y abordan la delicada cuestión de instituciones de formación muy arraigadas que enseñan planteamientos obsoletos?</li> <li>4. ¿Se reconocen en las políticas las necesidades pedagógicas diferentes de los niños, los jóvenes y los adultos y los distintos métodos de enseñanza utilizados con ellos?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de incentivos y de perfeccionamiento profesional de los docentes.</li> <li>2. Recursos de aprendizaje insuficientes (p. ej. libros de texto y materiales de aprendizaje).</li> <li>3. Falta de materiales que ayuden a atender las necesidades de ciertos grupos de educandos (p. ej., materiales en Braille, lenguaje de señas, de fácil lectura).</li> <li>4. Falta de enseñanza en la lengua materna.</li> <li>5. Falta de atención a la discapacidad entre hombres y mujeres y a la promoción de la igualdad entre ellos.</li> <li>6. Los docentes no acogen de buen grado la diversidad, que ven como un problema.</li> <li>7. El personal docente no está familiarizado aún con el uso de las TIC.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>K1. Mejorar la formación inicial y en el puesto de trabajo, los programas de mentores y la formación de equipos.</li> <li>K2. Proporcionar formación para docentes a los maestros de niveles iniciales y de alfabetización temprana.</li> <li>K3. Promover la utilización de métodos de aprendizaje nuevos y distintos.</li> <li>K4. Promover métodos de planificar la educación basados en las necesidades educativas individuales.</li> <li>K5. Alentar a los docentes a organizar su trabajo en equipos y a aplicar métodos de enseñanza orientados a la solución de problemas, así como a respetar la diversidad y los distintos estilos de aprendizaje de sus estudiantes.</li> <li>K6. Organizar actividades con grupos de niveles heterogéneos a fin de facilitar las tutorías de coetáneos entre los educandos.</li> <li>K7. Promover la utilización de las nuevas tecnologías y las TIC.</li> </ol>
El aumento de la capacidad es importante en todos los niveles del sistema educativo.	<p>Aumento de la capacidad</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Se expresan ideas claras sobre la importancia de las actividades de aumento de la capacidad continuadas para todo el personal a fin de lograr una mejora permanente de la calidad de la enseñanza?</li> <li>2. ¿Se cuenta con formación específica para administradores de escuelas (p. ej., directores de escuela)?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hay una planificación estructurada de la creación de capacidad entre el personal de la educación ni para el personal de apoyo en las escuelas.</li> <li>2. No se han establecido requisitos específicos para el aumento de la capacidad de los directores e inspectores de escuelas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>L1. Iniciar la elaboración de planes de aumento de la capacidad para el personal de la educación en los planos local, regional y nacional.</li> <li>L2. Elaborar un conjunto de criterios sobre los requisitos en materia de capacidades necesarias para los administradores escolares, los inspectores y los docentes.</li> </ol>
El seguimiento y la evaluación son necesarios para mejorar la planificación y la aplicación.	<p>Seguimiento y evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Se han establecido expectativas claras respecto del seguimiento de las escuelas y de las actividades de educación no formales y de la evaluación de sus resultados?</li> <li>2. ¿Ha sido así en el caso de las autoridades centrales y regionales?</li> <li>3. ¿Forman parte las escuelas privadas del proceso de seguimiento y evaluación?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de políticas o expectativas muy modestas en cuanto al seguimiento y la evaluación.</li> <li>2. No se establecen sistemas de seguimiento o evaluación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>M1. Establecer sistemas de seguimiento y evaluación para todos los niveles (nacional, regional, local y privado)</li> <li>M2. Mejorar el seguimiento y la evaluación del desempeño en las escuelas y en los programas de educación no formales.</li> <li>M3. Formar y contar con la participación de los directores de escuela y los inspectores escolares en el seguimiento y la evaluación.</li> <li>M4. Todas las evaluaciones deberían comprender una identificación temprana de los niños que corren el riesgo de abandonar la escuela, que debería ir seguida de un análisis de los factores y condiciones que conforman esta situación.</li> </ol>

Anexo N° 21: matriz extraída del documento Legislación y políticas de educación inclusiva (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014b, pp. 11-13)

Legislación y políticas públicas para la educación inclusiva	Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
<b>1. Cada niño y niña tiene derecho a la educación</b>	Existe una ley o política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de recibir educación en entornos inclusivos y hace mención explícita a los niños y niñas con discapacidad. Existe un plan o una política general inclusiva para todos los niños y niñas, que aborda en la práctica cuestiones relativas a la equidad.	Existe una ley o política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de recibir educación en entornos inclusivos y hace mención explícita a los niños y niñas con discapacidad. Existe un plan o una política específica de educación inclusiva.	Existe una ley o política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de ir a la escuela, sin embargo, no menciona explícitamente a los niños y niñas con discapacidad.	No existe una ley o política pública que establezca el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.
<b>2. La escuela y el entorno de aprendizaje son accesibles</b>	El Gobierno invierte en consultas amplias con la comunidad de personas con discapacidad para identificar y eliminar las barreras físicas, actitudinales, de comunicación y de transporte que impiden la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Se han introducido políticas y recursos para hacer frente a dichas barreras. Todas las escuelas tienen aulas accesibles y/o cuentan con ajustes razonables que eliminan las barreras de comunicación y físicas (incluyendo servicios sanitarios y áreas de recreación accesibles).	Más de la mitad de las escuelas tienen aulas y servicios sanitarios accesibles y ajustes en el ámbito de la comunicación. El Gobierno reconoce la existencia de múltiples barreras y está tomando medidas caso a caso y no mediante una política general.	Menos de la mitad de las escuelas son accesibles (incluyendo servicios sanitarios). Algunas escuelas tienen aulas accesibles o con rampas improvisadas. No se cuenta con formas de comunicación accesible, tales como señales. El Gobierno reconoce la necesidad de atender las barreras físicas y de comunicación que impiden el acceso a las escuelas, incluyendo las escaleras, puertas estrechas y transportes inaccesibles. No existe una política general ni recursos para eliminar estas barreras. Tampoco hay acciones específicas con respecto a otros tipos de barreras.	Prevalece el modelo médico de la discapacidad. No hay inversiones para el análisis o la eliminación de las barreras en la educación inclusiva.
<b>3. Los docentes, incluidos los docentes con discapacidad, reciben apoyo para trabajar en entornos de educación inclusiva</b>	La política o los planes de educación inclusiva contienen recomendaciones sobre la formación previa al servicio y la formación permanente de los docentes en educación inclusiva. La política se encuentra en fase de implementación. El Gobierno está comprometido con la contratación y formación de docentes con discapacidad y se han derogado las barreras normativas para su contratación. Se han realizado inversiones para promover y apoyar su acceso a las universidades.	La política o los planes de educación inclusiva contienen recomendaciones sobre la formación previa al servicio y la formación continua de los docentes en educación inclusiva. El Gobierno está comprometido con la contratación y formación de docentes con discapacidad, sin embargo, no se han implementado políticas públicas para este propósito.	El Gobierno se encuentra planificando la formación en educación inclusiva. El Gobierno está dispuesto a contratar docentes con discapacidad, sin embargo, no se han realizado inversiones para este propósito.	No existen planes para la formación de docentes en educación inclusiva. No hay docentes con discapacidad en las escuelas. No hay políticas públicas ni compromisos para su contratación.

Legislación y políticas públicas para la educación inclusiva	Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
4. Todo niño y niña tiene derecho a la protección contra la discriminación por motivos de discapacidad	El principio de la no discriminación por motivos de discapacidad está establecido tanto en la Constitución como en la legislación y está respaldado por políticas públicas claras y estrategias que establecen mecanismos para su aplicación.	Existen leyes que garantizan la no discriminación por motivos de discapacidad, pero no se han tomado acciones para asegurar su implementación.	Existe una ley general contra la discriminación, pero no hay ninguna referencia -implícita o explícita- a la discapacidad.	No existe protección contra la discriminación en la legislación ni en la Constitución.
5. Los niños y niñas están protegidos contra cualquier tipo de violencia en las escuelas	La ley prohíbe todas las formas de castigo corporal o tratos humillantes en todas las escuelas. La ley se promueve y los docentes tienen acceso a la formación en formas positivas de disciplina. Existe la obligación de que las escuelas cuenten con estrategias de prevención del acoso escolar que tomen en cuenta específicamente las dimensiones de la violencia relacionadas con el género y la discapacidad.	La ley prohíbe todas las formas de castigo corporal en las escuelas, pero se brinda poco apoyo a los docentes para asegurar su cumplimiento. En general, los niños y niñas no conocen la ley.	La política gubernamental desalienta el uso del castigo corporal, pero no lo prohíbe.	No existen leyes que prohíban el castigo corporal en las escuelas ni políticas de prevención del acoso escolar.
6. Los niños y niñas tienen derecho a participar democráticamente en las escuelas y a ser consultados sobre las políticas educativas	Existen obligatoriamente consejos estudiantiles y comités de gestión escolar en los que los estudiantes tienen una incidencia efectiva sobre las decisiones importantes. Los consejos estudiantiles son plenamente representativos de todo el cuerpo estudiantil, y los niños y niñas con discapacidad desempeñan un papel activo. El Gobierno consulta a los niños y niñas con discapacidad sobre las estrategias de fortalecimiento de la educación inclusiva.	Los consejos estudiantiles son comunes en las escuelas regulares, pero solo en pocas escuelas especiales. En las escuelas inclusivas, los niños y niñas con discapacidad tienden a ser excluidos de los consejos escolares.	Existen consejos estudiantiles en algunas escuelas regulares, pero no hay ninguna clase de oportunidades para que los niños y niñas con discapacidad sean tomados en cuenta.	En ninguna escuela existen consejos estudiantiles u otros mecanismos para que los niños y niñas puedan expresar sus puntos de vista.
7. El acceso a la educación para los niños y niñas con discapacidad es responsabilidad del Ministerio de Educación	El Ministerio de Educación es responsable de la educación de todos los niños y niñas y cuenta con políticas públicas explícitas para asegurar que todos los niños y niñas con discapacidad estén en la escuela.	La educación de los niños y niñas con discapacidad depende del Ministerio de Educación, pero este cuenta con recursos limitados, y muchos niños y niñas con discapacidad permanecen fuera de la escuela.	El Gobierno tiene la intención de traspasar la responsabilidad de la educación de los niños y niñas con discapacidad al Ministerio de Educación, pero no existe un cronograma definido para ello.	La responsabilidad de todos los asuntos relacionados con los niños y niñas con discapacidad recae en el Ministerio de Salud, en el Ministerio de Bienestar Social o su equivalente.
8. Existe un enfoque intersectorial y coordinado para la educación inclusiva	Existe una clara política pública intersectorial de educación inclusiva, que comprende los ministerios de educación, bienestar social, protección de la niñez, salud, planificación, agua y saneamiento, economía, etc.	Existe una política pública intersectorial de educación inclusiva, pero su implementación es limitada.	Existe cierta colaboración entre los ministerios claves, pero es de carácter <i>ad hoc</i> e informal.	No existe coordinación entre los sectores gubernamentales.

Legislación y políticas públicas para la educación inclusiva	Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
<b>9. Los niños y niñas con discapacidad están bajo el cuidado de sus familias o de familias sustitutas</b>	Los niños y niñas con discapacidad reciben atención a través de servicios de apoyo basados en la comunidad para que puedan vivir con sus familias. Existe una estrategia nacional, dotada de un cronograma y respaldada por la legislación, para el cierre de las instituciones de cuidado de niños y niñas con discapacidad y la destinación de sus recursos a la educación regular y a servicios inclusivos basados en la comunidad.	El Gobierno está comprometido a poner fin a la institucionalización de los niños y niñas con discapacidad, pero no existe una estrategia nacional para este fin y se implementan solamente acciones puntuales. Se han introducido algunas prestaciones financieras para apoyar a las familias de niños y niñas con discapacidad.	El Gobierno reconoce el impacto perjudicial de la institucionalización para los niños y niñas con discapacidad y existen planes para avanzar hacia su cierre, aunque no se han implementado. Existe apoyo limitado para las familias de niños y niñas con discapacidad.	Los niños y niñas con discapacidad están comúnmente bajo cuidado residencial y no se implementan acciones dirigidas a poner fin a la institucionalización. No existen servicios de apoyo basados en la comunidad para las familias de niños y niñas con discapacidad.



Anexo N° 22: matriz extraída del documento Planificación, monitoreo y evaluación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014g, pp. 16-17)

**Cuadro 1:** Índice de UNICEF para políticas sobre educación inclusiva que contempla a los niños y niñas con discapacidad

Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
<i>Leyes y políticas.</i> Existe una ley o política que establece el derecho de los niños y niñas a recibir educación y hace una mención explícita a los niños y niñas con discapacidad. Además, hay un plan nacional de educación inclusiva.	<i>Leyes y políticas.</i> Existe una ley o política que establece el derecho de los niños y niñas a recibir educación y hace una mención explícita a las niñas y niños con discapacidad.	<i>Leyes y políticas.</i> Existe una ley o política que establece el derecho de los niños y niñas a asistir a la escuela, que incluye implícita, pero no explícitamente, a los niñas y niños con discapacidad.	<i>Leyes y políticas.</i> No existe una ley o política que establezca el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.
<i>Entorno físico.</i> La totalidad de las escuelas tienen aulas accesibles y/o ajustes razonables que eliminan todas las barreras físicas (incluyendo baños y áreas recreativas accesibles).	<i>Entorno físico.</i> Más de la mitad de las escuelas tienen aulas y baños accesibles, a veces derivados de un diseño accesible y, otras, de ajustes improvisados.	<i>Entorno físico.</i> Menos de la mitad de las escuelas son accesibles (incluyendo los baños). Algunas escuelas tienen aulas accesibles o utilizan rampas improvisadas.	<i>Entorno físico.</i> En general, las escuelas no son accesibles. Los niños y niñas con <b>discapacidad</b> física enfrentan grandes dificultades o son completamente incapaces de acceder a las instalaciones escolares (incluyendo los baños).
<i>Materiales y comunicación.</i> La mayoría de las escuelas regulares dispone de materiales y dispositivos de asistencia. Los libros y otros materiales incluyen referencias positivas sobre los niños y niñas con discapacidad.	<i>Materiales y comunicación.</i> Hay disponibilidad de materiales y dispositivos de asistencia en las escuelas especiales y en menos de la mitad de las escuelas regulares. Pocos libros y otros materiales incluyen referencias positivas sobre los niños y niñas con discapacidad.	<i>Materiales y comunicación.</i> Los materiales y dispositivos de asistencia están disponibles en escuelas especiales, pero no en las regulares. No hay o son muy pocos los libros y otros materiales que incluyan referencias positivas sobre los niños y niñas con discapacidad.	<i>Materiales y comunicación.</i> Generalmente no se dispone de materiales y dispositivos de asistencia en las escuelas. Los libros y otros materiales no hacen referencia a los niños y niñas con discapacidad.
<i>Recursos humanos.</i> La mayoría de los docentes y administradores escolares reciben capacitación en educación inclusiva. Todas las escuelas tienen acceso a especialistas en <b>educación inclusiva</b> para cualquier consulta. La mayoría de los niños y niñas tiene acceso a terapeutas del habla, físicos y ocupacionales, según sea necesario.	<i>Recursos humanos.</i> Más de la mitad de los docentes y administradores escolares reciben capacitación en educación inclusiva. Más de la mitad de las escuelas tienen acceso a especialistas en <b>educación inclusiva</b> para cualquier consulta. Algunos estudiantes tienen acceso a terapeutas del habla, físicos y ocupacionales.	<i>Recursos humanos.</i> Menos de la mitad de los docentes y administradores escolares reciben capacitación en <b>educación inclusiva</b> . Menos de la mitad de las escuelas tienen acceso a especialistas en educación inclusiva para cualquier consulta. No hay acceso a terapeutas del habla y físicos.	<i>Recursos humanos.</i> Los docentes y administradores escolares no reciben capacitación en educación inclusiva. No se cuenta con especialistas a quienes consultar en materia de educación de niñas y niños con discapacidad. No hay acceso a terapeutas del habla y físicos.

Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
<p><b>Actitudes.</b> Los docentes y administradores escolares apoyan la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares y están dispuestos a hacer ajustes significativos para facilitar su inclusión. Los planes de estudio y la gestión en el aula permiten la flexibilidad en la atención de las necesidades individuales de los estudiantes.</p>	<p><b>Actitudes.</b> Los docentes y administradores escolares no se oponen a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares y están dispuestos a hacer pequeños ajustes para facilitar su inclusión.</p>	<p><b>Actitudes.</b> Los docentes y administradores escolares no ven el valor de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares, pero no hacen objeciones explícitas. No sienten que es su responsabilidad hacer ajustes para facilitar la inclusión.</p>	<p><b>Actitudes.</b> Los docentes y administradores escolares se oponen a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares y no creen que deban hacer ajustes para facilitar su inclusión.</p>
<p><b>EMIS.</b> Los EMIS de rutina contienen datos sobre niños y niñas con discapacidad, usando las definiciones de discapacidad del CIF (clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud). Se producen informes sobre la matrícula escolar de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>EMIS.</b> Existen algunos datos sobre niños y niñas con discapacidad en las escuelas, pero se caracterizan porque se generan a partir del diagnóstico médico. Se producen informes sobre la matrícula escolar de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>EMIS.</b> Existen algunos datos sobre niños y niñas con discapacidad en las escuelas, pero se caracterizan porque se generan a partir del diagnóstico médico. No existen informes sobre la matrícula escolar de los niños y niñas con discapacidad, salvo en el caso de las escuelas especiales.</p>	<p><b>EMIS.</b> Los EMIS de rutina no contienen datos sobre niños y niñas con discapacidad.</p>

