



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**Caracterización de desafíos de gestión directiva para la integración de estudiantes migrantes en el sistema educativo de la comuna de Talca. Estudio de Casos.**

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado  
Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional

**Estudiante:**  
Catalina Sofía Gotelli Alvial

**Profesor Patrocinante:**  
Dr. Jorge Alarcón Leiva

Talca, Agosto 2019



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

**Caracterización de desafíos de gestión directiva para la integración de estudiantes migrantes en el sistema educativo de la comuna de Talca. Estudio de Casos.**

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado  
Académico de Magíster en Política y Gestión Educativa

**Estudiante:**  
Catalina Sofía Gotelli Alvial

**Profesor Patrocinante:**  
Dr. Jorge Alarcón Leiva

Talca, Agosto 2019

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

## **DEDICATORIA**

*A mis hijos Josefina y Santiago, quienes con su sola existencia me motivaron a terminar este proceso.*

*A mi marido Guillermo, por ser mi apoyo incondicional en todo momento.*

*A mi madre y hermanos, por estar siempre a mi lado.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por ser quien me guía en cada uno de mis pasos y me entrega la luz que necesito día a día.

A mi familia nuclear, Guillermo, por la paciencia que ha tenido a lo largo de esta etapa y darme apoyo en los momentos que más lo he necesitado, Josefina por ser desde hace ocho años ese motor que me incita a diario a ser mejor persona, madre y profesional y a mi pequeño Santiago, por llegar a completar nuestra felicidad.

A mi madre, por ser quien, a pesar de las dificultades que pasamos en el camino, dedicó su vida a formar personas de bien. A mi hermano Marco por cumplir un rol de padre cuando el nuestro partió y Clemente, mi hermano chico, al que cariñosamente llamo mi “primer hijo” por demostrar que con trabajo y perseverancia se puede lograr cada objetivo propuesto.

Agradezco a mi querido profesor Jorge Alarcón Leiva, por creer en mí, por el tiempo y los consejos entregados.

## **Tabla de Contenido**

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.....	13
1.1 Exposición general del problema.....	13
OBJETIVOS.....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Dirección y liderazgo.....	18
2.1.1 Liderazgo.....	18
2.1.2 Dirección.....	20
2.2 La inmigración, desafíos para la gestión escolar.....	21
2.2.1 Normativa Educacional Migratoria.....	23
2.2.2 Inclusión.....	24
2.2.3 Ley de Inclusión Escolar.....	24
2.2.4 Inclusión de Estudiantes Inmigrantes.....	25
2.3 Escuelas Según La Gestión Escolar De Inmigrantes.....	26
2.3.1 Interculturalidad.....	27
2.3.2 Multiculturalidad.....	28
2.3.3. La escuela exclusora.....	28
2.3.4 La escuela segregacionista.....	28
2.3.5 Escuela asimilacionista.....	29
2.3.6 La Escuela Multiculturalista.....	30

2.3.7 La Escuela Interculturalista .....	31
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	32
3.1 Diseño de la Investigación .....	32
3.2 Tipo de Estudio .....	33
3.3 Población .....	33
3.4 Tipo de Instrumento Utilizado .....	33
3.5. Caracterización de la Muestra.....	34
3.5.1 Colegio Concepción de Talca .....	34
3.5.2 Escuela Edén .....	35
3.5.3 Colegio Juan Ignacio Molina de la Florida .....	36
3.6 Técnica de análisis .....	36
3.7 Categorías del Análisis .....	37
3.7.1 Dimensión Genérica.....	37
3.7.2 Dimensión Políticas.....	38
3.7.3 Dimensión Procedimientos .....	38
3.7.4 Dimensión Prácticas .....	38
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	39
DIMENSIÓN GENÉRICA.....	39
DIMENSIÓN POLÍTICA.....	41
DIMENSIÓN PROCEDIMIENTOS .....	45
DIMENSIÓN PRÁCTICAS .....	48
5.1 Conclusiones .....	53
5.1.1 Desafío Normativo .....	55
5.1.2 Desafío Pedagógico.....	55
5.1.4 Desafío Financiero .....	58
5.1.5 Escuelas según la gestión escolar de inmigrantes .....	61

5.2 Recomendaciones .....	62
5.2.1 Recomendaciones en dimensión genérica.....	62
5.2.2 Recomendaciones en dimensión política .....	62
5.2.3 Recomendaciones en dimensión procedimientos.....	63
5.2.4 Recomendaciones en dimensión prácticas .....	64
FUENTES DE INFORMACIÓN .....	67
ANEXOS .....	71
Carta de consentimiento informado.....	71
Pauta de entrevista Colegio Concepción.....	71
Pauta de entrevista Escuela Edén.....	76
Pauta de entrevista Colegio Juan Ignacio Molina, la Florida .....	82
Proyecto Educativo Colegio Concepción, Talca. ....	87
Extracto proyecto educativo Escuela Edén, Talca. ....	89
Extracto proyecto educativo colegio Juan Ignacio Molina, Sede La Florida. ....	91



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Porcentaje de inmigrantes internacionales según región de residencia habitual.....	15
Tabla 2: Porcentaje de aumento de estudiantes inmigrantes extranjeros por año .....	19
Tabla 3: Caracterización Colegio Concepción.....	34
Tabla 4: Caracterización Escuela Edén.....	35
Tabla 5: Caracterización Colegio Juan Ignacio Molina .....	36
Tabla 6: Fortalezas y debilidades según la capacidad institucional directiva .....	60
Tabla 7: Recomendaciones dimensión política.....	63
Tabla 8: Recomendaciones según gestión escolar de inmigrantes.....	65

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cantidad de inmigrantes internacionales según período de llegada al país. .... 13

Gráfico 2: Cantidad de inmigrantes internacionales según país de nacimiento ..... 14

## RESUMEN

En el contexto del aumento progresivo de inmigrantes en el país, el trabajo de grado pretende caracterizar los principales desafíos que se presentan a la gestión directiva escolar para integrar a estudiantes hijos de inmigrantes extranjeros en escuelas de Talca. Para llevar a cabo el estudio, se plantean cuatro objetivos específicos que apuntan a identificar, clasificar y describir los principales desafíos de la gestión directiva para, por último, proponer recomendaciones de gestión directiva escolar.

El trabajo de análisis sobre los casos seleccionados se lleva a cabo sobre la base de la metodología de estudios de casos de investigación. La idea fundamental es recabar información sobre políticas que influyen en la integración de estudiantes inmigrantes y triangular la información, con la recopilada directamente de los docentes directivos, a través de entrevistas en profundidad, realizadas en las escuelas seleccionadas.

Finalmente, el trabajo sugiere algunas recomendaciones para apropiarse más sustantivamente de las políticas a nivel de la gestión de los establecimientos y lograr así mejor integración de las y los estudiantes a los proyectos educativos de los establecimientos y a la comunidad nacional general.

*Palabras Clave:* Gestión directiva inclusiva, educación intercultural, estudiantes inmigrantes

## INTRODUCCIÓN

Desde la revolución pingüina en 2006, hemos visto cómo la educación se ha transformado en bandera de lucha para todo aquel que quiere obtener un puesto político en nuestro país. Esto, no es casualidad. La educación, desde la mencionada revolución, ha pasado a tomar un rol fundamental en la agenda política del país, dándole la importancia y altura que le corresponde, permitiendo grandes avances, pero dejando en evidencia las falencias que, a doce años de dicho movimiento, aún continúan tan latentes como el primer día.

Otro tema que está en el centro de la política nacional tiene relación con el movimiento migratorio que envuelve a Chile desde la década de los 90, pero que ha aumentado considerablemente en el período 2010-2017 en un 66,7% (INE, 2018).

La política migratoria chilena, ha sufrido recientemente un cambio cuyos fundamentos son: Sentido de urgencia, Migración segura, ordenada y regulada, Igualdad de derechos y deberes, Integración y Respeto de los derechos fundamentales.

El último fundamento “respeto a los derechos fundamentales”, hace hincapié, entre otros, en el derecho a la educación.

Cuando hablamos de derecho a la educación, no sólo nos referimos a que los niños y niñas chilenos o inmigrantes, puedan acceder a un establecimiento educacional financiado por el Estado, sino que, además, entregue, por, sobre todo, una educación de calidad para todo aquel que ingrese a un establecimiento escolar.

Sabemos que una educación de calidad es per sé inclusiva y, entenderemos por inclusión, el acto de incluir. Para el Ministerio de Educación chileno, “los establecimientos educativos deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad (Ley N°20.845, de Inclusión Escolar).

El MINEDUC, propone también que, “cada establecimiento educacional de Chile promueve la inclusión a través de prácticas educativas que aseguren el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes, reconociendo su diversidad y favoreciendo un trabajo pedagógico más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales”. (MINEDUC, 2018)

De los párrafos anteriores, podemos desprender entonces que las escuelas chilenas, deben garantizar una educación inclusiva que aborde la diversidad de todos los estudiantes, reconociendo sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales, sean estos chilenos o extranjeros.

Con esto en mente, cabe preguntarse entonces, ¿qué hacen las escuelas chilenas, de distintas dependencias para cumplir con los principios básicos de la ley de inclusión? y, ¿cuáles son los lineamientos que entrega el Ministerio de Educación a los establecimientos educacionales, para que éstos puedan entregar a los estudiantes inmigrantes, una educación inclusiva y de calidad?

Si realizamos una mancomunidad entre estos dos temas, educación e inmigración, y nos preguntamos, dónde estamos respecto de estos temas y hacia dónde queremos ir, seguramente nacerán un sin número de desafíos que, en la medida que no nos hagamos cargo, se harán cada vez más notorios y significativos.

El presente trabajo, busca identificar cuáles son los principales desafíos que se les presentan a los equipos directivos de tres escuelas de la comuna de Talca y reconocer con qué prácticas, procedimientos y/o normativas internas cuentan las escuelas seleccionadas para enfrentar la llegada de estudiantes migrantes. Para esto, se realizará una entrevista en profundidad, donde se recopilará información referente a las normativas vigentes, relacionadas con los estudiantes inmigrantes, y el conocimiento que tienen sobre éstas, las políticas internas que tienen como escuela para abordar el ingreso, permanencia y evaluación de los estudiantes inmigrantes extranjeros, prácticas y procedimientos realizados dentro de la sala de clase por los profesores de asignatura, para enfrentarse al desafío que significa tener en el aula, alumnos con diferentes culturas, idiosincrasias y, en algunas ocasiones, distinto idioma.

En el primer capítulo, se presenta la problematización en conjunto con el objetivo general y los objetivos específicos a desarrollar en la investigación.

En el segundo capítulo se hará una revisión bibliográfica que será subdividida de la siguiente manera, dirección y liderazgo; la inmigración, desafíos para la gestión escolar; tipos de escuelas, según la gestión escolar aplicada con estudiantes inmigrantes.

En un tercer capítulo, se presenta el tipo de estudio realizado, con la caracterización de las escuelas seleccionadas, terminando con la técnica de recolección de datos utilizada para llevar a cabo la investigación.

El cuarto capítulo, es de análisis de resultados. Aquí, se presentarán los datos arrojados por el programa Nvivo 12 y se realizará un análisis en profundidad.

El último capítulo entrega las conclusiones y, en base a éstas, propuestas y/o recomendaciones para las escuelas.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS**

### **1.1 Exposición general del problema**

El hombre comenzó a migrar desde el primer momento en que se enfrentó a la necesidad de buscar más y mejores oportunidades de vida, es un hecho tan común en el ser humano que se puede decir que es parte de su naturaleza. Las mejores oportunidades de vida pueden tener relación con situaciones de pobreza del lugar de origen, conflictos políticos, económicos, guerras, entre otros. Sin embargo, e independiente de la causa, el concepto de migración lo entenderemos como “desplazamiento de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico, que generalmente es una división político- administrativa” (Ruiz, 2002, p.19).

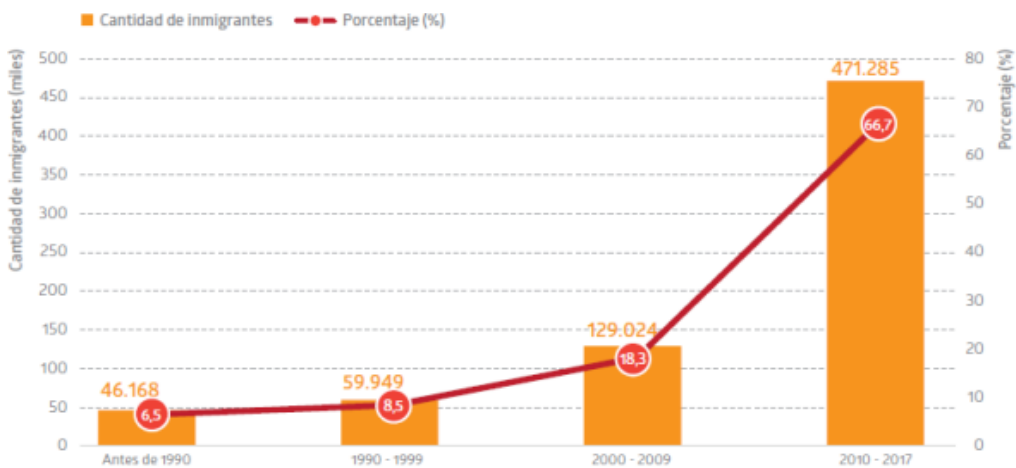
Los movimientos migratorios son una de las características de las sociedades actuales. De hecho, se estima que el 3,2% de la población mundial vive fuera de su país de origen, lo que equivale a cerca de 214 millones de personas (OIM, 2015).

Frente a este tema Chile no se queda atrás. Desde mediados de la década del 90 y, con mayor fuerza a partir del año 2000, se ha consolidado como polo de atracción para personas que en su mayoría provienen de los países de la región, particularmente de Perú, Argentina, Bolivia y recientemente Colombia. De hecho, esos son los colectivos más numerosos, representando en conjunto cerca de 63% del total de extranjeros/as en el país (DEM, 2016).

Esta fuerte alza en la migración sur-sur y, particularmente, con destino a Chile, se debe según Galaz, Poblete, Frías (2017) al crecimiento económico alcanzado en Chile durante la década de los 90, el que promedió tasas del 7% anual, lo que permitió mayor estabilidad social, económica y política, generando atracción por parte de los habitantes de países vecinos. (Citado en Vargas, 2018)

De acuerdo con el último informe entregado por el Instituto Nacional de Estadísticas, y, en concordancia con la información recabada mediante el CENSO 2017, la cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales, según período de llegada al país, ha aumentado en un 60,2% desde antes de los 90 hasta el período de 2010-2017.

**Gráfico 3:** Cantidad de inmigrantes internacionales según período de llegada al país.



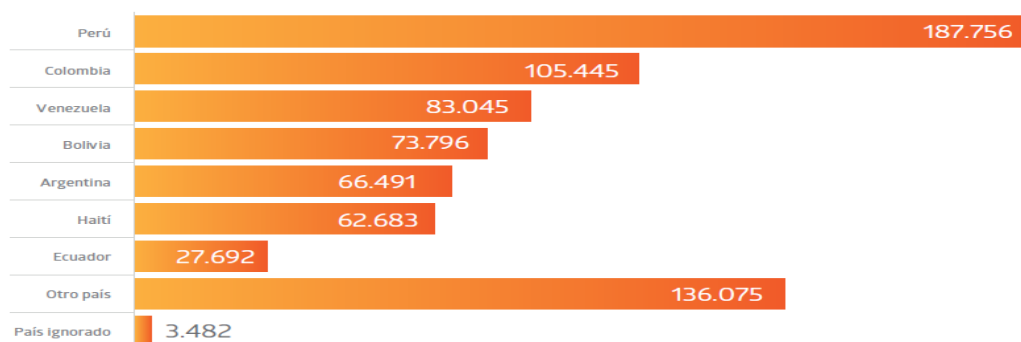
i) Se excluye a las personas que no declararon lugar de nacimiento, lugar de residencia habitual o año de llegada al país.

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, CENSO, 2017.

En este gráfico podemos observar que, en la medida que han pasado los años, Chile se ha transformado en un país atractivo para los inmigrantes de América del Sur. En el Censo de 2002, 1,27% de la población residente era inmigrante; 15 años después, el 19 abril de 2017, se censaron 746.465 inmigrantes residentes, lo que representa 4,35% del total de la población residente en el país (con información declarada en lugar de nacimiento).

Por otra parte, es importante señalar que la cantidad de inmigrantes internacionales, según su país de nacimiento, tiene como mayoría a peruanos con 187.756 habitantes, siguen colombianos con 105.445, venezolanos con 83.045, bolivianos con 73.796, argentinos 66.491, haitianos 62.683 y ecuatorianos con 27.692.

**Gráfico 4:** Cantidad de inmigrantes internacionales según país de nacimiento.



i) Se excluye a las personas que no declararon lugar de nacimiento o lugar de residencia habitual.

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, CENSO, 2017.

El gráfico anterior nos muestra cómo se dividen los migrantes según su país de origen, dejando en evidencia el aumento que ha tenido, en el transcurso de los años, la llegada de latinoamericanos a Chile, en busca de más y mejores oportunidades de vida.

Hace unos años atrás, se veían inmigrantes, mayoritariamente peruanos, en Santiago y en las regiones del norte de Chile, sin embargo y, con el paso de los años, esta situación ha ido cambiando y las personas que han llegado a nuestro país, se han ido insertando en distintas regiones.

**Tabla 1:** Porcentaje de inmigrantes internacionales según región de residencia habitual.

Región de residencia habitual	Inmigrantes internacionales	Población residente	Porcentaje de fila <sup>2</sup> (%)	Porcentaje de columna <sup>1</sup> (%)
Arica y Parinacota	18.015	220.254	8,2	2,4
Tarapacá	43.646	319.289	13,7	5,9
Antofagasta	62.663	571.446	11,0	8,4
Atacama	8.798	282.268	3,1	1,2
Coquimbo	14.741	739.977	2,0	2,0
Valparaíso	40.166	1.765.261	2,3	5,4
Metropolitana	486.568	6.962.102	7,0	65,2
O'Higgins	13.242	893.155	1,5	1,8
Maule	10.780	1.020.162	1,1	1,4
Ñuble	3.736	469.542	0,8	0,5
Biobío	12.144	1.531.365	0,8	1,6
La Araucanía	10.674	929.307	1,1	1,4
Los Ríos	3.768	371.518	1,0	0,5
Los Lagos	10.034	807.046	1,2	1,3
Aysén	2.083	98.427	2,1	0,3
Magallanes	4.714	160.220	2,9	0,6
<b>TOTAL</b>	<b>745.772</b>	<b>17.141.339</b>	<b>4,35</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, CENSO, 2017.

De acuerdo con la tabla<sup>1</sup>, se puede observar que, en cuanto a cantidad bruta de inmigrantes, la región metropolitana es el lugar preferido para formar un nuevo hogar. Sin embargo, en cuanto a porcentajes, en Santiago representan un 7% ubicándose en el cuarto lugar, mientras que en la región de Arica y Parinacota corresponden a un 13,7% de la población, siendo ésta la región con mayor porcentaje de inmigrantes con relación a población total. En la región del Maule un 1,1 % de la población corresponde a inmigrantes internacionales, lo que equivale a 10.780 personas.

Frente a esta situación, es importante mencionar que no sólo los migrantes enfrentan desafíos al verse en un país con costumbres, culturas e incluso, idioma diferente, sino que, además, el Estado chileno debe cumplir con los derechos fundamentales para personas que salen de su país en busca de oportunidades.

La educación es uno de los derechos fundamentales a los que puede acceder cualquier ser humano y es, por tanto, deber de cada nación proveer educación a todos y cada uno de sus habitantes en edad escolar, sean estos nacidos dentro o fuera del país.



El artículo 4<sup>to</sup> de la ley N° 20.370 General de Educación, hace mención, entre otras cosas, a que el Estado chileno otorgará educación obligatoria en los niveles de básica y media, que asegurará el acceso y permanencia de los estudiantes, proveerá educación gratuita y de calidad, promoviendo la inclusión social y la equidad y, velará por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

Relevante es entender, que el Estado chileno no sólo debe entregar la posibilidad para que todos los niños inmigrantes ingresen a la escuela, sino que también, asegurar que su paso por ella sea fructífero y de calidad.

Es sabido que la educación chilena presenta serias dificultades en cuanto a calidad, y que, además, de acuerdo con los resultados SIMCE, la escuela chilena presenta una marcada tendencia a reproducir las desigualdades sociales presentes en nuestro país. Por lo tanto, los niños y niñas migrantes ingresan a un sistema escolar desigual, con carencias significativas en aspectos curriculares y metodológicos que atiendan la diversidad e incluso, en infraestructura.

Uno de los factores que influyen directamente en la calidad de la educación que se entrega es la Gestión Escolar con la que cada establecimiento escolar cuenta. Alvaríño (2000) comenta que Gestión Escolar es

Un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales. En efecto, la reciente literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. (p.1).

Una adecuada Gestión Escolar es directamente proporcional a calidad. Es decir, a mejor Gestión, más calidad. Por lo tanto, uno de los desafíos principales que presentan los equipos directivos de los establecimientos, es precisamente, gestionar de buena manera el andar de los colegios.

En cuanto a los estudiantes inmigrantes, la Gestión Escolar dice muy poco o nada. La normativa vigente es más bien de orden administrativo y apunta a cómo debe ser el ingreso, permanencia y progreso de su trayectoria educativa, poniendo énfasis en que todos los estudiantes deben ser tratados de la misma manera, independiente de su nacionalidad y/o situación migratoria. Con esto, nace una pregunta, ¿Es inclusivo tratar a los inmigrantes como si fueran uno más de los estudiantes chilenos?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Caracterizar desafíos de gestión directiva para la integración de niños y niñas migrantes en el sistema educativo de Talca.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar los principales desafíos de gestión directiva que surgen como resultado de las experiencias de integración escolar de inmigrantes en escuelas de Talca
2. Clasificar los desafíos directivos, utilizando un criterio de organización que identifique los distintos ámbitos propios de la dirección escolar.
3. Describir las características de los desafíos, en términos de fortalezas y debilidades presentados por la capacidad institucional directiva para afrontarlos.
4. Proponer recomendaciones de gestión directiva escolar

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

Dado que el presente trabajo intentará caracterizar los desafíos que se les presentan a los Equipos Directivos en relación a la inclusión de estudiantes inmigrantes extranjeros al sistema escolar, comenzaremos este capítulo con el análisis del Marco Para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) año 2015, cuyo principal objetivo es “orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada” (MBDLE p.15)

En un segundo apartado, se mencionará la inmigración y los desafíos que esta propone a la gestión escolar, para, por último, terminar el capítulo con una tipología de escuelas según características de su gestión (Jiménez, 2014).

### **2.1 Dirección y liderazgo**

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, actualizado el 2015, es un documento de política que tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada. Este instrumento, fija el “norte” hacia el cual debieran orientarse las prácticas directivas para influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales, por lo que ocupa un lugar protagónico dentro de las acciones del Ministerio de Educación dirigidas a fortalecer el Liderazgo Escolar (MBDLE,2015, p.16)

Este documento, se ha transformado en la base de la dirección de las escuelas y ha ido tomando fuerza en la medida que se exige a los equipos directivos competencias y habilidades que permitan orientar el establecimiento de la manera esperada. Es decir, ya no se ve al director como la persona que debe saber hacer todo, sino más bien, como la persona que tiene las habilidades para confiar y delegar en su equipo docente y no docente, tareas que permitan que la escuela tome el curso que desean y que está declarado en su PEI.

El Marco, además, entrega una breve conceptualización de lo que se entiende por liderazgo, gestión y prácticas de liderazgo. Posteriormente presenta cinco dimensiones de prácticas las que, según el mismo instrumento, describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva (MBDLE, 2015, p.18).

#### **2.1.1 Liderazgo**

Para Leithwood (2006), según se indica en el MPBDLE, 2015, el concepto de “liderazgo” se define como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas”. En otras palabras, el líder no necesariamente es el director de la escuela, puede ser un docente u otra persona del equipo directivo, que tenga las habilidades de movilizar, en este caso, a los integrantes de la comunidad educativa, para lograr las metas propuestas. Es necesario entonces, que el líder esté en sintonía con el PEI de la escuela y que sea una persona, cuyo bien superior sea el bienestar del establecimiento y sus estudiantes. Idealmente, esta persona debe ser el director y su equipo de trabajo más cercano.

Es importante que el liderazgo sea positivo, porque éste podría, según Leithwood (2006) tener un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Un líder positivo, capaz de motivar a su cuerpo docente, tendrá por consecuencia, un equipo con la fuerza necesaria para enfrentarse a los desafíos diarios que enfrenta la pedagogía, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

El Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales. (MBDLE, 2015, p.6)

Una de las tendencias con mayor repercusión en los últimos años, ha sido la masiva llegada de inmigrantes a las distintas regiones del país. Esto, ha puesto sobre el tapete un nuevo desafío para los equipos directivos, quienes han visto cómo sus escuelas se han teñido de un color distinto al que estaban acostumbrados. En 2015, según el Centro de Estudios de Mineduc, estaban matriculados 30.625, cantidad que se duplicó al 2016 con un total de 61.086, de 77.608 en 2017 (Vargas, 2018, p. 6) aumentando un 68, 3% a abril del 2018, con un total de 113.585 estudiantes.

**Tabla 2:** Porcentaje de aumento de estudiantes inmigrantes extranjeros por año

<i>Año</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>% de Aument o 2015- 2016</i>	<i>2017</i>	<i>% de Aument o 2016- 2017</i>	<i>2018</i>	<i>% de Aument o 2017- 2018</i>
<b>Cantidad de Estudiantes</b>	<b>30.625</b>	<b>61.086</b>	199%	<b>77.608</b>	79%	<b>113.585</b>	68%

Fuente: Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, CENSO, 2017.

El aumento sostenido de estudiantes extranjeros en las escuelas chilenas hace aún más necesario que los directivos y, a su vez los líderes, sean quienes promueven y modelen activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento. Cabe preguntarse entonces, ¿de qué manera y en qué medida el MBDLE entrega lineamientos claros a los equipos directivos, líderes de escuelas, sobre cómo recibir, integrar, acoger e incluir a los estudiantes migrantes extranjeros? En el capítulo IV, se intenta dar respuesta a

esta pregunta, a través de la información obtenida de las entrevistas aplicadas a los equipos directivos de las escuelas seleccionadas.

### **2.1.2 Dirección**

Por otra parte, la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997; Kotter, 2002)

Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, asegurando la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. (MBDLE, 2015, p.24)

Los estudiantes migrantes salen de su país natal con toda su vida en una maleta. Recuerdos, familia y amigos se dejan en el país de origen para dar comienzo a una nueva vida, en el que esperan, sea un mejor lugar. Este abrupto cambio genera, sin duda alguna, dificultades afectivas y sociales en los niños y niñas extranjeros. De acuerdo con lo mencionado por el MBDLE ¿Están preparados los equipos directivos para identificar y apoyar a los estudiantes que presentan estas dificultades?

Una escuela que cuenta con una correcta gestión asegura que el establecimiento funcione de manera adecuada respondiendo a la normativa y políticas nacionales y locales. Sin embargo, este centralismo puede ser muchas veces contraproducente. Cada escuela tiene sus propias características. No se puede ni debe tratar a un establecimiento educacional que no tiene estudiantes inmigrantes, como otro que sí tiene. Una escuela que tiene estudiantes inmigrantes hispanohablantes tampoco es igual a una que tenga alumnos que hablen otro idioma, a pesar de que ambas cuentan con niños y niñas de otros países. El tratamiento que debe realizarse en cada caso es muy distinto, de lo contrario no se cumple con un efectivo liderazgo de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Uno de los principios con los que debe contar el líder del equipo directivo es la “Justicia Social”, que según el MBDLE es quien “guía su acción con transparencia, imparcialidad y justicia, asegurando el respeto al derecho de la educación por sobre cualquier diferencia (edad, discapacidad, género, raza, etnia, religión, creencias y orientación sexual). Valora, promueve y hace respetar la diversidad social y cultural de su comunidad” (MBDLE.2015, p.31)

El documento entrega lineamientos que, a grandes rasgos, orienta a los equipos directivos en su quehacer diario. Sin embargo, como no menciona de manera explícita a los estudiantes inmigrantes, los equipos directivos pueden estar cumpliendo con el MPDLE sin necesidad

de realizar prácticas o procedimientos que incluyan, de manera efectiva, a los estudiantes inmigrantes.

El proceso migratorio en Chile comenzó de manera fuerte en la década de los 90 y se ha acrecentado de manera sostenida y explosiva en el período 2010-2017 (según datos del Censo). El MBDLE fue actualizado el 2015, no deja de ser “curioso” que, a pesar de que los datos estadísticos muestren un aumento en la llegada de extranjeros, un aumento en la matrícula de niños y niñas inmigrantes en las escuelas chilenas, particularmente en las públicas, no se haya hecho mención, de manera clara y consistente, a lo que se debe hacer para lograr que su derecho a recibir educación sea cumplido a cabalidad.

## **2.2 La inmigración, desafíos para la gestión escolar**

El proceso migratorio a nivel mundial es cada vez más común y día a día hay más personas viviendo fuera de su país natal. Chile, en el cono sur, es uno de los países que más ha incrementado la llegada de inmigrantes, lo que por cierto ha generado y visibilizado, un sin número de desafíos, en distintas áreas como vivienda, salud y educación.

La educación, particularmente la escuela, es el principal agente socializador de cualquier sociedad. Es aquí donde se pueden generar cambios sustanciales en la forma y fondo de una comunidad. Es por esto, que los equipos directivos se enfrentan al desafío que supone incluir estudiantes de culturas diferentes en una escuela que por décadas ha tendido a ser homogeneizadora.

Para dar respuesta a estos desafíos, es necesario que se generen, a nivel de escuela, propuestas inclusivas que “reconozcan y den respuesta a la diversidad de sus estudiantes con independencia de su origen nacional y cultural” (Mineduc, 2017).

En el documento, orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros del año 2017, se entregan orientaciones de acuerdo a los ejes estratégicos para el diseño e implementación de acciones basadas en el marco del Plan de Apoyo a la Inclusión (Mineduc 2016), subdivididas de la siguiente manera; instrumentos normativos y de gestión institucional; conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias; gestión y prácticas del establecimiento.

a) Instrumentos normativos y de gestión institucional: Con la finalidad de direccionar todos los esfuerzos de la comunidad educativa en una misma dirección, es que se sugiere que los equipos de gestión revisen y ajusten sus políticas internas al menos desde dos perspectivas complementarias:

1. Asegurando que éstos se han construido en coherencia con el marco jurídico y normativo nacional en relación al resguardo del derecho a la educación, la no discriminación, la equidad y la inclusión de todas y todos.

2. Incorporando en las declaraciones institucionales (Visión, Misión, objetivos estratégicos, perfiles de actores, otras) énfasis y sentidos que apunten a la transformación de la cultura escolar en coherencia con las realidades y contextos propios del establecimiento. (MINEDUC, 2017, p.49).

b) Conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias: Por una parte, este eje apunta a que los establecimientos educacionales deben replantearse la forma en la que conocen a sus estudiantes para crear una nueva visión sobre ellos y, por otra parte, apunta hacia la visión que tiene la comunidad educativa de sí misma en cuanto a su capacidad de representar sus metas, objetivos y acciones hacia la diversidad cultural.

1. Acciones que permiten profundizar en el conocimiento de las identidades, saberes culturales propios, motivaciones, contextos vitales, familiares, comunitarios y barriales de las y los estudiantes; conocimiento de los y las estudiantes y sus trayectorias además de acciones que permitan incorporar explícitamente este conocimiento y valoración como referente central para el diseño de la propuesta educativa y de las acciones concretas de mejoramiento del establecimiento, por ejemplo a través de la incorporación de los nuevos conocimientos y valoración de los estudiantes en las instancias de trabajo colaborativo, como el consejo de profesores, o mediante su expresión en los instrumentos de gestión del establecimiento (PEI, PME, otros).

2. Acciones que permitan levantar y procesar conocimiento relevante para el diseño e implementación de las prácticas de enseñanza, y para el seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes. Esto puede abordarse, por una parte, a través del enriquecimiento y complejización de las categorías de información que maneja la escuela y el liceo sobre sus estudiantes, incorporando dimensiones específicas asociadas a sus culturas de origen; por ejemplo información sobre su trayectoria educativa previa, aspectos relevantes de los currículos de sus países de origen en relación al currículum nacional, experiencias previas respecto de los valores y principios formativos promovidos en sus anteriores establecimientos, matices entre Chile y el país de origen en uso del lenguaje pedagógico, metodologías o didácticas, entre otras dimensiones a observar. Por otra parte, el establecimiento puede revisar los procesos e instrumentos de registro de información sobre los estudiantes, así como enriquecer los procesos de gestión de esta información para la toma de decisiones más pertinentes a la diversidad cultural.

c) Gestión y prácticas del establecimiento: Una vez que el establecimiento ha realizado una alineación entre la nueva política interna y el conocimiento y trayectoria de su alumnado inmigrante, se puede dar paso a una serie de prácticas que sean consistentes con los dos ejes anteriormente descritos.

El documento propone una serie de prácticas inclusivas, desde el ingreso del estudiante extranjero hasta la incorporación de docentes y/o traductores que favorezcan la adecuada inclusión de tales alumnos.

1. Ingreso, acogida y participación

2. Protocolo de acogida
3. Información que facilita el acceso de las familias
4. Estudiantes que no hablan español
5. Vinculación y redes locales
6. Refuerzo educativo
7. Incorporación de docentes o monitores extranjeros<sup>1</sup>

Lo que propone el Ministerio de Educación, a través de este documento, es una serie de actividades cuyo fin último es la inclusión de los estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno, clarificando cuales podrían ser los pasos a seguir, al menos en una primera instancia, para llegar a la escuela intercultural.

### **2.2.1 Normativa Educacional Migratoria**

Las políticas públicas migratorias chilenas se han ido modificando de manera lenta. En educación no hay mucha información. Hasta el año 2018, sólo contábamos con unos ordinarios que más que hacer modificaciones en la gestión escolar, curricular, pedagógica, se enfocaban en el proceso administrativo.

Noviembre de 2016, ordinario N. ° 02 actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial. Se crea el IPE sobre 100 millones lo que permite a los estudiantes ingresar al sistema escolar como alumno regular, a pesar de no tener los papeles migratorios al día y no contar con carnet o RUT chileno.

En mayo 2017, a través del ordinario N. ° 02, se complementa el ordinario N. ° 894 de noviembre de 2016, mencionando temas como la inclusión escolar haciendo mención a la modificación de reglamentos internos de evaluación. Por otra parte, los estudiantes extranjeros contarán con los mismos derechos que los estudiantes chilenos al poder acceder al Programa de Alimentación Escolar, Tarjeta Nacional Escolar, textos escolar y programa Me Conecto para Aprender y al seguro Escolar.

En agosto del 2017, a través del ordinario N. ° 5, se realiza el proceso de validación de estudios de jóvenes y adultos extranjeros.

El 2018, nace la política nacional para estudiantes extranjeros 2018-2022, que modifica, entre otras cosas, el IPE, que si bien, permitía el ingreso de los estudiantes migrantes al sistema

---

<sup>1</sup> El documento ministerial, describe a cabalidad, entre las páginas 53 y 66 las prácticas inclusivas que favorecen a los estudiantes inmigrantes en la inserción a la escuela chilena.



escolar chileno, los dejaba fuera de una serie de beneficios a los que sí pueden acceder los estudiantes chilenos como, por ejemplo:

- a) Apoyo escolar, útiles y becas de alimentación, entregados por JUNAEB.
- b) Computador portátil en 7° básico (Programa "Me Conecto para Aprender").
- c) Programas de apoyo pedagógico, tales como PACE, PIE y SEP.
- d) Reconocimiento de trayectoria escolar (SIGE) y certificación de estudios por parte de Mineduc.
- e) Ranking de notas y/o NEM para el ingreso a la educación superior.
- f) Inscripción para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

(Política Nacional, 2018, p.10)

Con las políticas migratorias actuales, se dejan muchos vacíos para la gestión escolar. La gestión pedagógica y curricular de los establecimientos educacionales son algunos de ellos.

Los equipos directivos, tienen la tarea de incluir a los estudiantes migrantes, pero el cómo hacerlo, no está explícito en ninguna parte, lo que provoca que sea la voluntad, intuición, tiempo y competencias quienes decidan qué es lo mejor para la educación de estos niños y niñas.

### **2.2.2 Inclusión**

Se entiende por inclusión como el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (Ramírez, 2017, p. 10).

### **2.2.3 Ley de Inclusión Escolar**

La letra K del artículo 1 de la actual ley de inclusión 20.845, hace mención a la integración e inclusión y dice que “el sistema propenderá a 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.”

El artículo 1<sup>ero</sup>, en su numeral 2, hace mención a la educación como un derecho de todas las personas y a los deberes que el Estado mantiene con cada persona en edad escolar que se

encuentre en el territorio nacional. Quienes no se incluyen en este artículo son los estudiantes extranjeros. Se incluyen educación parvularia, en todos sus niveles; educación básica y media, en modalidad subvencionada o particular; educación especial, dentro de escuelas regulares y/o especiales, de acuerdo con la elección del pupilo.

La ley de inclusión aborda tres grandes temas, fin al lucro. La ley garantiza que los recursos económicos sean destinados exclusivamente para fines educativos; fin al Copago. A medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, irán disminuyendo los aportes que realizan las familias a los establecimientos; regulación Admisión escolar. El Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Chile, ponen a disposición a través de una plataforma web, un sistema único y centralizado de admisión.

Lamentablemente, en ninguno de estos temas, se habla de manera explícita sobre los estudiantes extranjeros, lo que eventualmente, podría causar resistencia al momento de gestionar políticas internas inclusivas para dichos estudiantes.

#### **2.2.4 Inclusión de Estudiantes Inmigrantes**

Para realizar una verdadera inclusión de estudiantes inmigrantes, se hace necesario, primero, el reconocimiento y valoración de su cultura como un verdadero aporte al desarrollo del país. Para luego, poder realizar una mancomunidad entre ambas culturas y generar una nueva, donde ambas partes sean igualmente importantes y significativas.

Según Poblete, el cambio escolar para la inclusión supone un conjunto de reformas de distinta envergadura y orientación, sin embargo, al hacer referencia a las escuelas con presencia de grupo de niños y niñas migrantes, se suelen señalar tres elementos: actitudes de directivos y docentes; las transformaciones al currículum y la estructura escolar (Poblete, 2009).

Jordán (1994) dice que los docentes y directivos muestran dos opiniones distintas. La primera, en el plano consciente, dice que están abiertos a la inclusión de niños inmigrantes, mientras que, en el plano inconsciente, sus actitudes son mucho más negativas. En otras palabras, hay una relación incoherente entre lo que se dice y se hace.

Esto puede ocurrir, dado que es muy difícil conseguir que el profesorado que lleva años siendo parte de un sistema escolar homogeneizador, logre cambiar el paradigma con el cual ve la educación chilena. En la medida que exista desconocimiento sobre los procesos, prácticas y políticas que orienten el camino hacia la escuela intercultural, la realidad seguirá siendo manejada por el plano inconsciente de los docentes y directivos de las escuelas, generando una relación asimétrica, donde los estudiantes inmigrantes están por debajo de los nacionales.

Con el aumento sostenido de estudiantes inmigrantes se hace imperante que los establecimientos realicen adecuaciones curriculares, que permitan el ingreso de la cultura

minoritaria para que estos alumnos se sientan parte del proceso educativo y no pierdan, además de familia, amigos y hogar, también, su cultura.

Por lo mismo, la idea es promover un nuevo entendimiento abierto a la diversidad que nace del reconocimiento explícito del multiculturalismo inherente a toda sociedad. Por eso, es importante integrar contenidos que en distintos momentos y en grados progresivos permitan ir superando las concepciones tradicionales, para lograr que los estudiantes aprendan a valorar la diversidad y a funcionar adecuadamente en sus propias culturas y en aquella que representa la sociedad mayor.

Banks (1989 y 1994) propone cuatro enfoques que permitirían la transformación del currículo hacia una educación multicultural.

- a) Enfoque de las contribuciones: Consiste en incluir contenidos sobre los grupos étnicos y culturales asociados a festividades y celebraciones propias de cada país. Es una manera rápida de hacer que los niños y niñas extranjeros se sientan parte de la escuela y de mostrar, a sus compañeros, parte de su cultura. Modificaciones como estas se pueden realizar en educación física, con los bailes típicos de cada nación, a nivel de escuela, con la celebración del día de cada país, por nombrar algunos ejemplos.
- b) Enfoque aditivo: consiste en agregar, al currículo nacional, conceptos, temas y contenidos culturales propios de cada país, sin cambiar su estructura básica. Puede ser una primera fase en una reforma más radical del currículum diseñada para cambiar la estructura total de éste e integrarlo con contenidos, perspectivas y marcos de referencia.
- c) Enfoque de la transformación: Propone cambios en las ideas básicas del currículum y facilita a los estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social.
- d) Enfoque de toma de decisiones y acción social: Busca capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que les permitan ser parte del proceso de cambio social y eficacia política. Esto les permitirá tomar decisiones y no sólo eso, sino que, además, ser parte de estas decisiones.

Se puede apreciar que Banks, ordenó los estadios de acuerdo con el nivel de complejidad en la realización de cada uno de éstos.

Se espera, no sólo de los estudiantes inmigrantes, sino que, de todos los alumnos, que sean parte de los procesos de toma de decisiones del país de residencia, aportando desde su mirada crítica e informada, al progreso de su nación.

### **2.3 Escuelas Según La Gestión Escolar De Inmigrantes**

En la actualidad, es común escuchar o leer sobre interculturalidad o multiculturalidad. Este cambio en el lenguaje se ha provocado, entre otras cosas, por la inminente llegada de estudiantes inmigrantes a los establecimientos educacionales chilenos. Esta situación ha dejado en claro los desafíos de gestión educacional que tiene la política nacional chilena, para incluir de manera certera a estos cientos de niños y niñas.

El texto de Felipe Jiménez Vargas busca clasificar los modelos de las escuelas. Desde una revisión centrada en los diversos modelos de gestión de la diversidad cultural se ofrece una tipología que permita a las escuelas con alumnado inmigrante, a través de su equipo directivo y sus profesores, avanzar en la comprensión de dichos modelos de gestión e instalar la temática como una preocupación de primer orden. (Vargas, 2018, p.10)

La importancia de analizar este documento radica en que, en la medida que aumenta la cantidad de estudiantes inmigrantes en las aulas chilenas, se hace cada vez más necesario que la Gestión escolar apunte en la misma dirección, esto, porque diversos estudios demuestran que los alumnos autóctonos presentan, al menos cuantitativamente, mayores y mejores aprendizajes que los estudiantes inmigrantes.

Por otra parte, autores como Banks (1998), Ogbu (2005), Lalueza, Crespo y Luque (2010) y Echeita (2002) han contribuido a comprender que “la dificultad o incluso la imposibilidad de lograr el éxito escolar del alumnado minoritario si la escuela como institución se muestra insensible a los cambios sociales, y continúa operando –desde el punto de vista de su estructura, funcionamiento y oferta curricular- bajo una lógica monocultural, no promoviendo, por tanto, el despliegue de continuidades entre la cultura escolar y las culturas minoritarias”. (Jiménez, 2014)

Antes de comenzar con la tipología de las escuelas, se hace necesario dar significado a los conceptos más utilizados, interculturalidad y multiculturalidad.

### **2.3.1 Interculturalidad**

La interculturalidad ha sido definida por la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005) como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. Trata entonces de un proceso donde la horizontalidad es primordial para mantener una relación de igualdad entre las diferentes expresiones culturales, sin suponer que una está por sobre la otra.

Por tanto, se trata de un concepto dinámico, que alude a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, y su énfasis está en el terreno de la interacción entre sujetos culturalmente diferenciados, y propone algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deban ser no discriminatorias y basadas en el respeto y la tolerancia mutua (Giménez, C. 2003)

### 2.3.2 Multiculturalidad

En palabras de Alejandro de la Fuente (2008), el multiculturalismo “surgió como un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de origen: la visión del ser humano es de igualdad no de diferencia”.

El término “multicultural” se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2006).

**Tabla 3:** Interculturalidad y Multiculturalidad.

<b>Dimensión Operante</b>	<b>Interculturalidad</b>	<b>Multiculturalidad</b>
<b>Escuela</b>	Aplica a todo el grupo de estudiantes, no sólo a los inmigrantes.	Extranjeros, de diferentes culturas.
<b>Currículo</b>	Propuestas curriculares de carácter social. Busca ir más allá de la escuela.	Modificaciones al currículo, sin intervenir en la sociedad.
<b>Cultura</b>	Rechazo a la jerarquización social de las culturas.	Incluye diversos temas culturales al currículo de la escuela.
<b>Sociedad</b>	Respeto a todas las culturas diferentes. Intenta romper la exclusión social.	Manifestación de exclusión y marginación.

Fuente: elaboración propia, basado en el documento “Malentendido intercultural e intercultural” de Cristina Peñarín

### 2.3.3. La escuela exclusora

Las primeras escuelas fueron creadas para pequeños grupos sociales, cuyo criterio de selección era, en un principio, ser hombre y noble o aristócrata. Esto dejaba fuera a las mujeres, niños y pobres. Estos establecimientos, excluían en su totalidad a las que se consideraban minorías. La escuela exclusora es, entonces, aquella que ha sido creada para un determinado grupo de personas y, todo aquel que no cumpla con los requisitos para pertenecer a ella, será excluidos.

El modo de operación de este tipo de escuelas es, prevenir que la diversidad ingrese al establecimiento.

### 2.3.4 La escuela segregacionista

Una vez que acceder a la educación se transformó en un derecho y en una necesidad de los países para tener una ciudadanía más y mejor formada, todo aquel que cumplía con el mínimo de edad para ingresar al establecimiento podía hacerlo, independiente de su género y/u origen social.

La segregación se produce entonces, cuando se decide hacer escuelas que solo atiendan, en un afán de homogeneizar la educación, a niñas o niños que sean considerados “normales”; escuelas que reciban, por ejemplo, a estudiantes de una determinada religión o en el caso de las escuelas “especiales” atienden a estudiantes que no podrían seguir el ritmo “normal” de la clase, pudiendo atrasarse y/o atrasar al resto del grupo curso.

### **2.3.5 Escuela asimilacionista**

En términos técnicos, esta es la primera escuela multicultural. Esto, porque se comprende que la escuela necesita de todos los estudiantes para funcionar, independiente de su condición socioeconómica, social, étnica, religiosa y cultural. La escuela asimilacionista, comprende entonces, que todos tienen derecho a recibir y participar de los procesos de escolarización, con la finalidad de desarrollar de manera exitosa sus proyectos de vida.

Por lo tanto, la escuela asimilacionista no es por principio y definición una institución excluyente o exclusora con relación a determinados colectivos y a determinado alumnado. Refrescando los planteamientos de Berry (1997,1984) y Hannoun (1992) los miembros de colectivos inmigrantes y/o minoritarios sí tienen la posibilidad de participar en y acceder a la cultura dominante y sus instituciones, siendo la escuela un ejemplo de ellas (como se cita en Jiménez, 2014)

Otra característica de este tipo de escuelas, radica en su visión universalista (Geerts, 1996) que existe con relación a la cultura hegemónica que está a su base, y el consecuente etnocentrismo que se impregna en su praxis educativa (Liégeois, 2004; Santos Guerra, 2009). El temor que esto provoca es que, las culturas se jerarquicen a tal punto que exista una cultura dominante y una dominada o una relación de inferioridad/superioridad.

La escuela asimilacionista funciona bajo el paradigma de la homogeneización. Esto quiere decir que el currículo es igual para todos, dejando fuera tanto las diferencias culturales e individuales del alumnado. El currículo está preparado para el estudiantado promedio, de determinada clase social, con determinados ingresos familiares y con un determinado tipo de vivienda (Caballero, 2001).

La escuela asimilacionista, ve que sus procesos de enseñanza-aprendizaje entregan una ventaja a los inmigrantes, dando la “oportunidad” de aprender y “nivelarse” con sus compañeros, para que, a juicio de ellos, puedan acceder a una educación más justa. Sin embargo, uno de los principales peligros de este tipo de escuela, radica en que no logran

visualizar el perjuicio que se provoca a las minorías o colectivos inmigrantes pretendiendo que asimilen la cultura dominante como propia.

El excesivo peso e importancia que se le ha dado a la vertiente instruccional y procedimental de la educación (Jordán, 1999), ha provocado un desentendimiento por parte de la escuela asimilacionista con relación al éxito de todos y cada uno de los y las estudiantes. La sentencia más o menos generalizada ha sido que el fracaso escolar ha sido responsabilidad mayormente de la escuela y no del alumnado minoritario y/o extranjero (Poveda, 2003).

A modo de síntesis, sabemos que los grupos heterogéneos de trabajo favorecen enormemente el aprendizaje de los estudiantes y, además, dan un valor agregado a los procesos de socialización de los niños y niñas chileno-inmigrante.

### **2.3.6 La Escuela Multiculturalista**

En la medida que se avanza en temas de inclusión, se hace más frecuente la crítica a los modelos operantes. Bajo ese criterio es que nace la escuela Multiculturalista; en consecuencia, a las no respuestas del modelo asimilacionista. El fracaso escolar, por parte de las minorías y/o inmigrantes, ha llevado a los académicos a estudiar y proponer un modelo que busca valorar la cultura de los demás, en palabras de Santos Guerra:

Si el asimilacionismo homogeneiza, vamos a no homogeneizar y a valorar la cultura de los demás. Huyamos de los grupos homogéneos que disminuyen el rendimiento escolar, guetizan y disminuyen la igualdad de oportunidades. Si el asimilacionismo destina sus esfuerzos a las minorías, vamos a trabajar no sólo para la minoría, dediquemos el mismo esfuerzo a trabajar con el colectivo de única form cultura mayoritaria que es igual o más responsable de que se produzcan o del término verdaderos encuentros (2009: 74).

En la escuela multicultural se ven dos principales modificaciones. La primera tiene relación con el currículo que se aplica. Es un currículo centralizado, pero que se modifica de acuerdo a las necesidades de la escuela, lo que permite la introducción de las culturas minoritarias.

La aditividad étnica en el currículum (Banks, 1989) permite que éste contemple los saberes personales y culturales de la diversidad del alumnado (Banks, 1995), otorgando, así, una mirada más relativa y completa de las temáticas y contenidos abordados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la oportunidad de que el alumnado minoritario y/o extranjero pueda tomar como referencia en dichos procesos sus referentes culturales.

La segunda consiste en que todos los estudiantes, independiente de su nacionalidad, comparten el mismo espacio geográfico, favoreciendo las interacciones sociales.

El hecho de pensar que los esfuerzos y las modificaciones anteriormente mencionadas, son suficientes para lograr el éxito escolar de los estudiantes inmigrantes, es relativizar la situación, ya que resultan escasas para lograr la igualdad de oportunidades educativas de los alumnos inmigrantes v/s los locales.

El concepto de folklorismo pedagógico acuñado por Hannoun (1992) de la peligrosidad e inutilidad de los planteamientos multiculturales cuando éstos son llevados a la práctica de manera superficial, liviana y acrítica.

Tomando como referencia los estadios de desarrollo propuestos por Michael (1997) la escuela Multiculturalista, supera el estadio del pluralismo cultural, pero se posiciona de manera débil e inestable en el estadio de la gestión de la diversidad. En otras palabras, los cambios realizados se hacen insuficientes al momento de impregnar en las prácticas educativas la idea de que la diversidad y heterogeneidad son materia prima para el enriquecimiento de la sociedad, lo que nos lleva a deducir que sigue existiendo esta relación jerarquizada entre la cultura dominante y la minoritaria.

### **2.3.7 La Escuela Interculturalista**

La escuela Interculturalista, más que una realidad sigue siendo un proyecto (Essomba, 1999). A pesar de los avances en temas de políticas públicas de educación, como por ejemplo la ley de inclusión en Chile, la realidad indica que quienes están a cargo de implementar la interculturalidad, docentes, equipos directivos y estudiantes, no lo hacen.

Para entender la escuela Interculturalista, se hace necesario comprender que interculturalidad no es sinónimo exclusivo de inmigrantes, por lo que aquí se genera la primera diferencia con las escuelas multiculturales.

La escuela intercultural propone dos cambios:

- a) Reconsiderar la importancia de la igualdad entendida como los aspectos comunes a través de la diversidad cultural
- b) Superar el etnocentrismo de la escuela multicultural

Cuando el autor habla de reconsiderar la importancia de la igualdad, se refiere a que no se debe colocar énfasis en elogiar las diferencias que existen entre los estudiantes inmigrantes y los locales, porque esto lo único que hace es aumentar la distancia entre ellos. El identificar las diferencias, por una parte, ayuda a que los estudiantes se conozcan y reconozcan entre ellos como distintos, pero por otra parte y, de manera implícita aumenta la distancia entre inmigrantes y no inmigrantes.

Superar el etnocentrismo de la escuela multicultural, pretende, como señala Banks (1989), diseñar e implementar una oferta educativa que tenga la capacidad de ir más allá de los



criterios y perspectivas del pensamiento hegemónico eurocéntrico, ofreciendo al alumnado la posibilidad de ver la realidad social y los contenidos curriculares desde diferentes perspectivas culturales y étnicas.

La escuela intercultural, a diferencia de la multicultural, ve la igualdad educativa como la incorporación de referentes culturales al espacio escolar de manera que tanto la perspectiva hegemónica como las perspectivas minoritarias contribuyan a la comprensión de la realidad, avanzando desde el saber académico corriente al saber académico transformador (Banks, 1995), mientras que la escuela multicultural sólo integra las minorías inmigrantes al contexto escolar.

Otro aporte de la escuela intercultural está enfocado en que, en la medida que se comprenda que el aprendizaje no está centrado solo en la escuela, sino que, en todo su entorno más cercano, la interculturalidad será más natural y efectiva. Por lo tanto, si queremos una sociedad más justa e inclusiva, debemos extrapolar los aprendizajes integradores de la escuela a toda la sociedad.

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

La finalidad del presente trabajo de corte descriptivo es identificar los actuales desafíos que presentan los equipos directivos de tres escuelas de la comuna de Talca para una adecuada inclusión de estudiantes migrantes. Como instrumento de recolección de datos se utilizará una entrevista en profundidad que será aplicada a los tres equipos directivos de las escuelas seleccionadas. La información recabada será analizada a través del programa Nvivo 12.

#### **3.1 Diseño de la Investigación**

Esta investigación es de carácter cualitativo, utiliza la recolección de información a través de una entrevista en profundidad y así poder contar con la información necesaria para identificar cuáles son los desafíos que presentan los equipos directivos al momento de incluir a los estudiantes inmigrantes en sus escuelas.

Este tipo de enfoque se escoge cuando “se busca comprender la perspectiva de los participantes, acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”. (Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, T., 2010, p. 364).

### **3.2 Tipo de Estudio**

Esta investigación es de corte descriptivo porque busca “especificar las propiedades características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. (Hernández, y otros, 2010, p. 80).

Es decir, intenta medir o recoger información de forma independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere, en donde su finalidad es conocer la percepción que existe sobre las demandas y desafíos que genera la integración de estudiantes inmigrantes a las escuelas chilenas.

### **3.3 Población**

Según Hernández, y otros (2010), la población se define como “El conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. (p. 174). De acuerdo con esta definición podemos decir que en este caso la población corresponde a los equipos directivos, sean estos Unidad Técnico-Pedagógica y/o el director/a de tres establecimientos de la comuna de Talca. Específicamente Colegio Concepción de Talca, Escuela Edén y Colegio Juan Ignacio Molina de la Florida.

### **3.4 Tipo de Instrumento Utilizado**

Al ser un estudio descriptivo la entrevista es muy ventajosa porque tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión Díaz-Bravo, L. (2013)

Para desarrollar la investigación, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, la que según, Díaz-Bravo, L. (2013) presenta un grado mayor de flexibilidad que las

estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismo”

La información recabada será vaciada en el software Nvivo 12, el que funciona, principalmente localizando los textos por carácter, palabra, frase, tema o patrón de palabras, de acuerdo con lo que el investigador prefiera.

### 3.5. Caracterización de la Muestra

Los establecimientos con los que se realizó la investigación son aquellos que cuentan con matrícula inmigrante y cuyo radio de ubicación es cercana entre sí.

#### 3.5.1 Colegio Concepción de Talca

**Tabla 3:** Caracterización Colegio Concepción

NOMBRE	Colegio Concepción, Talca
DIRECCIÓN	12 ½ Sur, Calle 6 Pte. Sin número
MATRÍCULA TOTAL	956
MATRÍCULA MIGRANTE	15
MODALIDAD	Científico-Humanista
NIVEL	Medio Mayor a 4 <sup>to</sup> medio

---

### Misión

Formar personas en el marco de la concepción Humanista y Laica de la Educación, con la finalidad de que ellas sean responsables, solidarias, fraternas, amantes de la libertad, la igualdad, la justicia y la paz.

Proporcionar una Educación integradora para lograr alumnos exitosos, que puedan acceder a la Enseñanza Superior y con el tiempo lideren sus comunidades, profesiones y actividades.

Propiciamos un currículum relevante que debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo cambiante y entregarles bases seguras para ellos.

---

### Visión

Ser una institución educacional líder a nivel educacional, capaz de adaptarse a los cambios que los tiempos requieren. Seremos una alternativa de formación académica y valórica que se cimienta en los principios de la francmasonería. Nuestros alumnos serán capaces de liderar tanto en el plano social como profesional, en el entorno donde se desenvuelvan a futuro

---

## 3.5.2 Escuela Edén

**Tabla 4:** Caracterización Escuela Edén

NOMBRE	Escuela Edén
DIRECCIÓN	Calle 6 Pte. # 350
MATRÍCULA TOTAL	318
MATRÍCULA MIGRANTE	34
MODALIDAD	Científico-Humanista
NIVEL	Pre-kínder a 8 <sup>vo</sup> básico

---

### Misión

Brindar una sólida formación para el desarrollo integral de sus estudiantes, generando aprendizajes de calidad, fortaleciendo los valores, los resultados académicos, los hábitos de vida saludable y la interacción con el medio natural, social y cultural.

---

### Visión

---

---

Ser una comunidad educativa de calidad y excelencia académica, centrada en el desarrollo íntegro de sus estudiantes, que respeta la diversidad y entrega las competencias necesarias para insertarse en la sociedad.

---

### 3.5.3 Colegio Juan Ignacio Molina de la Florida

**Tabla 5:** Caracterización Colegio Juan Ignacio Molina

NOMBRE	Juan Ignacio Molina, sede la Florida
DIRECCIÓN	Avenida Ignacio Carrera Pinto #0490
MATRÍCULA TOTAL	611
MATRÍCULA MIGRANTE	23
MODALIDAD	Científico-Humanista
NIVEL	Primero Básico a Cuarto Medio

---

#### Misión

Entregar a niños, niñas y jóvenes una sólida formación académica, integrando a la comunidad educativa y contribuyendo al desarrollo de valores y habilidades sociales, éticas, científicas, artísticas, deportivas y culturales, sembrando, a su vez, un espíritu crítico y reflexivo en cada estudiante para una mejor toma de decisiones en la construcción de su proyecto de vida.

---

#### Visión

Formar ciudadanos y ciudadanas del mañana, con énfasis en el respeto y la participación, desarrollando competencias socioeducativas para una inserción e influencia positiva en la sociedad

---

### 3.6 Técnica de análisis

Para realizar el análisis de las entrevistas de esta investigación se utilizó el software de análisis cualitativo Nvivo 12. NVivo es un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para organizar, analizar y encontrar

perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con preguntas abiertas, artículos, contenido de las redes sociales y la web. (Qsrinternational, 2018)

Como es el investigador quien otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información, que denotan un tópico en sí mismo, y las sub-categorías, que detallan dicho tópico en micro-aspectos. (Cisterna, 2005)

Este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido. Este puede ser variado considerando los requerimientos del investigador, respecto a la sistematización que este requiera o en cuanto a la presentación de la información.

El análisis de contenido inicia en un análisis exploratorio del contexto, recogida de datos a través de entrevistas, luego consta de una descripción que permite al investigador examinar los segmentos de cada categoría, para construir patrones en los datos, finalizando con la interpretación e integración de los datos (Pérez, 1994).

### **3.7 Categorías del Análisis**

Para llevar a cabo la presente investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada la que está dividida en cuatro dimensiones, las que serán descritas a continuación.

#### **3.7.1 Dimensión Genérica**

Para contextualizar de mejor manera los establecimientos educacionales entrevistados, se realizan preguntas generales que permitirán al entrevistador conocer en mayor profundidad las características de la escuela seleccionada.

Esta dimensión aporta información sobre la cantidad de estudiantes inmigrantes y su nacionalidad, el aumento o disminución de niños y niñas extranjeros en la matrícula y su respectivo porcentaje, la percepción que tienen los equipos directivos sobre las diferencias que se presentan o no, entre ellos y el año desde el que están recibiendo estudiantes extranjeros.

Esto entrega una visión general sobre lo que conocen, de su propia escuela, en relación con el estudiantado inmigrante.

### **3.7.2 Dimensión Políticas**

Esta dimensión busca ahondar en lo que conocen los equipos directivos de las escuelas seleccionadas sobre las actuales políticas públicas relacionadas con estudiantes migrantes y la opinión que éstas le merecen. Por otra parte, busca conocer si los establecimientos cuentan con políticas internas que permitan la inclusión de estudiantes inmigrantes o si existe un reglamento interno que asegure una evaluación inclusiva atendiendo a sus diferencias. Para terminar y, a modo de reflexión, los directivos darán su opinión sobre la afirmación “Estudiantes inmigrantes extranjeros tratados diferenciadamente tienen mayor éxito escolar que aquellos que se integran sin diferencias con el resto de sus pares”, para luego concluir respondiendo si se han planteado modificar los reglamentos internos para dar respuesta a las necesidades de la escuela intercultural.

### **3.7.3 Dimensión Procedimientos**

Esta dimensión intentará indagar sobre los procedimientos que se llevan a cabo dentro de la escuela para la adecuada integración de estudiantes extranjeros. Para esto, los directivos contestarán si es que creen que el establecimiento ha fomentado la inclusión de estudiantes migrantes a nivel curricular o si es que existen procedimientos internos relacionados con la adecuación de la evaluación de estudiantes migrantes. En otra arista de esta misma dimensión, se obtendrá información de la tasa de aprobación o reprobación y la impresión que les merece el desempeño académico del alumnado extranjero.

### **3.7.4 Dimensión Prácticas**

Esta dimensión busca clarificar si es que los establecimientos educacionales entrevistados, realizan prácticas que permitan el ingreso, permanencia y cumplimiento de los derechos de estudiantes migrantes en sus establecimientos. En un segundo momento, esta dimensión ahonda en las prácticas que llevan a cabo como equipos directivos o cuerpo docente para la adecuada inclusión de este grupo de alumnos y la vinculación con sus familias. Para terminar, los entrevistados manifestarán qué tareas están pendientes en cuanto a políticas públicas educativas para estudiantes extranjeros.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El presente capítulo hará entrega de los resultados obtenidos a través de la entrevista aplicada a tres directivos de establecimientos educacionales de la comuna de Talca. Ésta, se encuentra subdividida en cuatro grandes nodos o categorías, que serán analizadas en el mismo orden, dimensión genérica; política; procedimientos y prácticas.

### *DIMENSIÓN GENÉRICA*

Para comenzar con el análisis, es necesario comentar que los tres establecimientos seleccionados cuentan con matrícula de alumnos extranjeros. El colegio Concepción tiene 12, la Escuela Edén 34 y el colegio Juan Ignacio Molina 23 estudiantes inmigrantes.

Respecto a la data de recibimiento de estudiantes inmigrantes, la UTP del colegio Concepción comenta que reciben estudiantes inmigrantes desde el 2012, mientras que la Escuela Edén lo ha hecho en forma masiva desde el 2016.



El auge de la llegada de estudiantes inmigrantes ha sido específicamente durante el año 2018. En el último mes la escuela Edén ha aumentado en un 30% su matrícula extranjera y el Colegio Juan Ignacio Molina, desde el 2016 a la fecha, lo ha hecho entre un 70% y 80%.

Esta alza en la cantidad de estudiantes extranjeros ha puesto de manifiesto el desafío que significa para los docentes y directivos la adecuada integración de migrantes.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	Han ido en aumento.
<b>Escuela Edén</b>	Han ido en aumento, sobre todo esta última fecha, hemos matriculado unos 10. Familias muy grandes que traían de tres a cuatro niños. Pasa que los apoderados se van pasando el dato. Entonces hay familias que están desde mucho antes acá y llegan primos o hermanos y empiezan a traer gente.
<b>Juan Ignacio Molina.</b>	Ha aumentado considerablemente. Le podría decir que desde el 2016 a la fecha ha aumentado en un 70% a 80%.

Los estudiantes inmigrantes provienen de diferentes países. En la escuela Edén, por ejemplo, hay estudiantes venezolanos, brasileros, peruanos y pakistaní, lo que por cierto genera diferencias entre ellos y con los estudiantes locales.

En el Colegio Juan Ignacio Molina, el director hace referencia a que sí existen diferencias entre los estudiantes, pero más que nada en cuanto a frases típicas de cada país, no a diferencias sustanciales entre ellos.

Cuando el director del establecimiento menciona que no existen diferencias sustanciales entre los niños y niñas de la escuela, se desprende que él pasa por alto la importancia que tiene el lenguaje en la expresión cultural de cada estudiante. “La elaboración lingüística se produce en contacto con la realidad que le toca vivir a cada pueblo en distintos territorios geográficos, contextos y periodos históricos que difieren de otros pueblos.

Este hecho se refiere no sólo a los colectivos sociales distintos entre sí, sino que se produce dentro del mismo colectivo lingüístico”. (Pozo, 2011, p.199). Por ejemplo, un estudiante chileno diría “amigo”, para referirse a alguien por quien siente confianza o simpatía, mientras que uno venezolano utilizaría la palabra “chamo” y un colombiano “pana”. Si bien, los tres conceptos hacen referencia a lo “mismo”, en la traducción siempre se pierde un “algo” que hace diferente, no solo en forma, sino que, en contenido, una palabra de la otra. Ese “algo”, es referente al contexto, a la historia detrás de la palabra y, por qué no, a la emoción que provoca en el emisor el nombrar este concepto.

En definitiva, a pesar de que el grueso de los estudiantes inmigrantes es de habla hispana y que eso genera en sí misma una base común entre los países de origen, no se puede pasar por alto que las lenguas reflejan las diferencias de cada colectivo lingüístico en el modo de ver a realidad y no existe en la acepción humana la realidad como un fenómeno inamovible y único, sino ‘realidades’ experimentadas por cada colectivo lingüístico de modo peculiar (Pozo, 2011).

La UTP del Colegio Concepción, manifiesta que no se aprecian diferencias entre los estudiantes. No deja de llamar la atención, pensar en que no existan diferencias, más que las evidentes que se generan al hablar idiomas diferentes, entre una estudiante india y un argentino.

Cuando los directivos de los dos últimos establecimientos (Colegio Concepción y Juan Ignacio Molina de la Florida) comentan que no se perciben diferencias entre los estudiantes inmigrantes y los alumnos chilenos, podemos identificar que en sus palabras hay un discurso asimilacionista y homogeneizador que inevitablemente se ve reflejado en su quehacer diario con los alumnos extranjeros.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	No, no se presentan diferencias a primera vista (...) aquí no, no se notan diferencias
<b>Escuela Edén</b>	Sí, muchas. Sobre todo, con el pakistaní.
<b>Juan Ignacio Molina.</b>	Sí, se perciben diferentes costumbres entre ellos y, a su vez, con los niños chilenos. Hay diferencias, por ejemplo, en las colaciones que traen, en el idioma, sobre todo con los haitianos y los brasileños y, aunque los venezolanos y los colombianos hablen español, ellos tienen modismos distintos que no son conocidos por los niños chilenos entonces no se entienden bien, al menos en un principio.

### *DIMENSIÓN POLÍTICA*

La primera interrogante que se hace a los equipos directivos dice relación con el manejo que tienen sobre las actuales políticas públicas para estudiantes migrantes. En base a sus respuestas, se desprende que el conocimiento que tienen proviene únicamente de la información entregada por el Ministerio de Educación. Su manejo tiene relación con la normativa instruccional que tiene como finalidad entregar lineamientos sobre cómo deben actuar en el ingreso de un estudiante inmigrante a su establecimiento y sobre la inclusión de éste en la escuela.

Los entrevistados utilizan el concepto “inclusión” al referirse a que los establecimientos no niegan la matrícula a ningún postulante, independiente de su nacionalidad. Aceptar estudiantes independientes de su origen, es cumplir con el derecho que tiene cada niña o niño en edad escolar a acceder a educación gratuita y obligatoria. Sin embargo, por las respuestas que dan los entrevistados, se puede inferir que cuando hablan de inclusión, se refieren a asimilación, es decir, los estudiantes extranjeros que son recibidos en sus escuelas, son, para ellos, “incluidos” dentro del establecimiento, sin embargo, la literatura propone que cuando

hacemos que los estudiantes inmigrantes sean homogeneizados con los chilenos, estamos cometiendo un acto discriminatorio porque no se está respetando la idiosincrasia del niño extranjero, lo que genera a su vez, una relación asimétrica entre el estudiante local y el afuerino, dejando en desmedro a la minoría extranjera.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	Honestamente, no tengo digamos información así específica de normativa. (...) como expresa en su Misión y Visión el colegio es un colegio inclusivo, por lo tanto, la política que nos gobierna es el hecho de que nosotros tenemos que recibir y si hay cupo darle el cupo al niño, independiente de la religión o de la nacionalidad.
<b>Escuela Edén</b>	Más que normativas respecto a la inmigración misma, es sobre inclusión. Entonces esas son las políticas que manejamos nosotros a nivel como general.
<b>Juan Ignacio Molina</b>	Conozco lo que nos envía el Ministerio a los colegios a principio de año y los decretos que han enviado, esos que hablan de la matrícula y permanencia de los estudiantes inmigrantes.

Con relación a las políticas actuales, los equipos directivos son consultados si en su establecimiento cuentan con alguna política que permita la inclusión de estudiantes inmigrantes. Al respecto, comentan que no existe de manera interna, ninguna política establecida para la inclusión de los estudiantes inmigrantes. Lo único establecido es el ingreso de estudiantes extranjeros, cualquiera, independiente del idioma, es recibido. Sin embargo, para hacer su permanencia más efectiva, no cuentan con ninguna normativa clara y sistematizada.

Se desprende de la entrevista que la actitud de los equipos directivos apunta más hacia una escuela homogeneizadora/asimilacionista, donde las minorías deben acoplarse a la cultura e identidad de la mayoría, en vez de caminar hacia una escuela intercultural, donde las diferencias de cada alumno son respetadas y valoradas como parte esencial del aprendizaje colectivo de la comunidad escolar.

La actitud que se manifiesta a través de la respuesta del director del colegio Juan Ignacio Molina es de temor por las posibles consecuencias que podría tener el querer “hacer de más” para la inclusión de los estudiantes extranjeros. Al decir esto, el director deja en evidencia que espera que la ley sea explícita al momento de hablar sobre lo que se debe o puede hacer con los estudiantes extranjeros y, por otra parte, que cree que la ley tiene una funcionalidad represora y no permisiva, cuando la realidad es que, según lo que dice el código civil chileno en su artículo 1º, es que las leyes han sido creadas según el procedimiento señalado en la Constitución y tienen por objeto mandar, prohibir o permitir una determinada conducta. (Artículo 1º, 1857).

En la medida que los directivos no comprendan que deben instaurar políticas internas que aseguren la inclusión del alumnado migrante, seguirán cometiendo acciones asimilacionistas lo que irá en un claro perjuicio de los alumnos extranjeros.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
---------------------	------------------

<b>Colegio Concepción</b>	(...) no hay una política así definida especial para estudiantes extranjeros, porque todos los niños que entran se ajustan al reglamento.
<b>Escuela Edén</b>	No, como política establecida no. No está sistematizado, aquí el que llega es recibido. Entonces no tenemos ningún parámetro de selección, no decimos no por idioma, de hecho, el estudiante pakistaní, hablaba su idioma e inglés (...)
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	No, no se cuenta con ninguna política específica. Nosotros hacemos lo que nos dicen, no podemos arriesgarnos a querer hacer de más y después nos pueden multar.

El que los establecimientos no cuenten con políticas internas inclusivas, repercute directamente en la evaluación que se aplica a los estudiantes inmigrantes. Esto significa que tanto chilenos como extranjeros son evaluados de la misma manera y, solo se hacen excepciones en el caso que el alumno no hable español. Estas excepciones se realizan de manera voluntaria por los profesores de asignatura, por lo que, si no existe la voluntad de ejecutar las adecuaciones necesarias para los estudiantes no hispano hablantes, la evaluación se aplica como a un estudiante más. Sin embargo, en situaciones como esta, la normativa dice que cuando Chile recibe un estudiante de un país que no está dentro del convenio de convalidación de estudios y, además, habla otro idioma, el colegio debe esperar al tercer trimestre del año en curso, para realizar una evaluación de los contenidos mínimos que debería tener, acorde a la edad del estudiante, y, recién ahí, se puede determinar en qué nivel queda el estudiante.

Una vez más, podemos ver que, de acuerdo con la información obtenida, los tres establecimientos entrevistados tienen un trato homogeneizador con el alumnado extranjero, lo que apunta a que el tipo de escuela, según la gestión escolar aplicada, es asimilacionista, porque “el currículo está preparado para el estudiantado promedio, de determinada clase social, con determinados ingresos familiares y con un determinado tipo de vivienda” (Caballero, 2001) lo que deja poco espacio para la inclusión de los estudiantes inmigrantes.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	La única digamos, ayuda que podríamos dar es cuando ha pasado en el caso de la niña hinduja, que ella no hablaba español, fue desarrollando el idioma junto a nosotros, entonces por su puesto que en las evaluaciones se les hacen algunos apoyos
<b>Escuela Edén</b>	No, no existe. La verdad es que como te decía al principio, nosotros nos guiamos por los lineamientos y por las exigencias del ministerio no más, de hecho, nuestro reglamento de evaluación es el que exige el Ministerio. De hecho, nuestro reglamento interno tiene como ápices no más de inclusión donde agarrarse, pero con respecto a migración de manera tajante, no. No hay ningún protocolo que esté relacionado con la inmigración.

<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	No, nosotros tenemos un reglamento de evaluación. Todos los estudiantes, chilenos o extranjeros son evaluados bajo el mismo reglamento. Lo que sí hacemos es, en el caso de los estudiantes que no hablan español, es pedirle a la profesora de inglés o de lenguaje que traduzcan las evaluaciones a creole en el caso de los estudiantes haitianos. Esto por supuesto que es por la voluntad de las docentes, porque ellas no cuentan con tiempo exclusivo para esto.
---	---

Dado que los colegios consultados aumentaron de manera explosiva la matrícula de estudiantes inmigrantes durante el 2018, los establecimientos que reciben subvención del Estado han pensado modificar sus reglamentos internos y así poder satisfacer los requerimientos que nacen al tener población inmigrante en la escuela. Por otra parte, la entrevistada del colegio Concepción de Talca, sostiene que no han pensado modificar el PEI porque “nuestro colegio es inclusivo, por lo que no discriminamos a nadie, por lo tanto, los estudiantes de otras nacionalidades son bienvenidos, como un chileno más”

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	No, no nos hemos planteado la idea de modificar nuestro proyecto educativo, porque como te mencionaba, nuestro colegio es inclusivo, por lo que no discriminamos a nadie, por lo tanto, los estudiantes de otras nacionalidades son bienvenidos, como un chileno más.
<b>Escuela Edén</b>	Sí, con el director nos planteamos modificar el PEI del colegio y agregar la inclusión de niños inmigrantes como parte de nuestro sello institucional. En el proyecto PIE no los podemos incluir, pero sí modificar el PEI y agregar un apartado en el Plan de Mejoramiento, que apunte específicamente a apoyar a estos estudiantes y sus familias.
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	Sí, nos hemos planteado la posibilidad de hacer un apartado en el reglamento de evaluación, para que los cambios que hacemos de manera informal, cuando traducimos, por ejemplo, las pruebas, sea todo formal y los padres sepan cómo serán evaluados sus estudiantes. En cuanto al PME con la UTP, tenemos la idea de pagar una hora más a los docentes que trabajan con estudiantes migrantes, para que puedan modificar sus planificaciones y adecuarlas a las nuevas realidades de sus cursos y así poder atender las necesidades de los estudiantes, lo mismo con el equipo PIE.

A modo de sintetizar y, relacionando lo analizado en esta dimensión con la opinión que tienen los directivos sobre la siguiente afirmación “Estudiantes inmigrantes extranjeros tratados diferenciadamente tienen mayor éxito escolar que aquellos que se integran sin diferencias con el resto de sus pares”, se puede concluir que, a pesar de que los entrevistados manifiestan estar de acuerdo con esta afirmación, la realidad en sus establecimientos dice lo contrario.

Los tres colegios entrevistados, conocen poco sobre la normativa vigente, ninguno de los tres mencionó, por ejemplo, la actual política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. Al desconocerla se genera en ellos un sentimiento de temor, porque sienten que la ley no los respalda al momento de realizar modificaciones en los reglamentos internos.

Por otra parte, y, de acuerdo con la información obtenida durante el análisis de esta dimensión, podemos apreciar que cuando los directivos hablan del concepto inclusión, se refieren más bien a asimilación, ya que los estudiantes extranjeros han tenido que acomodarse a las escuelas chilenas, teniendo que suprimir su cultura de origen para adoptar la del país de llegada, generándose implícitamente, una relación de jerarquía donde el inmigrante se encuentra en los escalafones más bajos respecto de su par chileno.

### *DIMENSIÓN PROCEDIMIENTOS*

Cuando se les pregunta a los entrevistados si es que ellos creen que su establecimiento favorece la inclusión a nivel curricular, dos comentan que sí. Ambos aseguran que tienen algunos profesores que realizan actividades para incluir a los estudiantes inmigrantes.

La Jefa de Unidad Técnico Pedagógica del colegio Concepción, menciona que en las clases de inglés se realizan actividades donde los niños extranjeros pueden mostrar sus costumbres al resto del grupo curso. Técnicamente, lo que se hace en el colegio Concepción, no corresponde a modificaciones curriculares significativas, porque el llevar a cabo estas tareas, corresponde a la enseñanza en sí misma y no necesariamente a la inclusión de estudiantes extranjeros.

El director del colegio Juan Ignacio Molina, dice que el profesor de educación física ha realizado modificaciones al currículo y ha incluido los bailes típicos de los países de los estudiantes extranjeros. De acuerdo a Banks, lo que ha hecho el profesor de educación física corresponde al enfoque de las contribuciones, ya que es una manera rápida de hacer que los estudiantes inmigrantes se sientan parte de la escuela y que sus compañeros conozcan algo de su cultura. En este mismo establecimiento, en las clases de historia, tienen un profesor que ha estudiado los procesos históricos de los países vecinos y ha hecho paralelos, comparando lo que pasaba en Chile y en los países de los estudiantes inmigrantes. Estas modificaciones corresponden al enfoque de transformación, porque el docente ha transformado el currículo, haciendo ver a los alumnos, la misma época desde diferentes puntos de vista.

En cuanto a la gestión pedagógica, cabe preguntarse ¿de qué manera, el equipo directivo se asegura de que las modificaciones que realizan los profesores estén adecuadamente realizadas? No basta con la voluntad de hacer cosas, esa es una primera parte, muy importante por cierto, pero no es la única. El equipo directivo, específicamente el área de Unidad Técnico Pedagógica, debe velar porque los cambios realizados al currículo sean pertinentes a las necesidades de los estudiantes y no queden sujetas a la buena voluntad o proactividad de cada docente de manera aislada.

Por otra parte, la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la Escuela Edén, comenta que en su escuela, no se realizan modificaciones a nivel curricular. Esto, dado que la ausencia de normativa a nivel país, no los respalda como equipo directivo al momento de pedir al profesorado hacer adecuaciones curriculares.

Una vez más, en palabras de la entrevistada de la escuela Edén y del director del colegio Juan Ignacio Molina, aparece el sentimiento de temor por pedir de manera formal a los docentes que realicen procedimientos inclusivos para y por los estudiantes extranjeros.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	Acá si se incluyen, nosotros por ejemplo a través del departamento de inglés, hacemos una feria, siempre ellos están tocando las culturas de distintos países, ha tocado la casualidad que también se trabaja con las culturas de los países de donde vienen los chicos y se les saca más provecho todavía a ellos porque se hace digamos unas presentaciones de ellos mismos, de lo que ellos conocen de su país y se lo muestran acá a todos los chicos.
<b>Escuela Edén</b>	No, a nivel curricular no (...) si no hay lineamientos, no se puede, porque los profesores están super ligados a la normativa, entonces cuando tu les vas a ocupar el 35% de su 65-35 te reclaman (...) yo creo que si no hay lineamientos claros, que vengan desde arriba, va a costar mucho que los profesores incluyan a los inmigrantes.
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	Lo que pasa es que nosotros nos regimos por la reglamentación que hay a nivel nacional (...) Entonces lo que se hace, es a nivel de cada profesor. Por ejemplo, hay profesores como el de educación física, que realiza modificaciones al currículo y enseña los bailes típicos de cada país, en el mes en que se celebra la independencia.

La evaluación de aprendizaje es un medio que entrega información muy importante para ver cuánto están aprendiendo los estudiantes. Es por esto, que es de suma importancia averiguar qué hacen los establecimientos en el proceso evaluativo de alumnos extranjeros.

Para evaluar a los inmigrantes se aplica el mismo reglamento de evaluación que a todos los estudiantes. Los colegios que cuentan con Proyecto Integración Escolar (PIE) tienen modificaciones curriculares y evaluativas, solo para aquellos niños y niñas que presentan algún trastorno de aprendizaje, sea este transitorio o permanente. Los estudiantes inmigrantes no califican dentro de este grupo de niños, por lo que deben ser evaluados como todo el resto. Sin embargo, a pesar de no haber ningún reglamento de evaluación formal y ningún procedimiento evaluativo sistematizado, dos de los tres establecimientos mencionan que sí han hecho, en alguna oportunidad, ajustes en las evaluaciones de los alumnos extranjeros, relacionados principalmente con el idioma de la evaluación.

La UTP de la escuela Edén, argumenta que no pueden realizar modificaciones a los reglamentos internos de la escuela por la ausencia de lineamientos claros por parte del Ministerio, mientras que la realidad es que el MINEDUC, a través de distintos documentos relacionados con la Gestión de los establecimientos, apunta cada vez más, a la autonomía de los equipos de gestión en la toma de decisiones.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	No, trabajamos con el mismo reglamento (...) Los profesores de asignatura, ellos saben que hay que darles digamos, ser flexible suponte tú en cuanto a los tiempos, en cuanto a vocabulario, porque dependiendo del país ellos tienen distintos vocablos por decir, entonces la explicación de, al menos, el vocabulario está presente, asignarles igual un poco más de tiempo.
<b>Escuela Edén</b>	No, no existe nada. Porque no habiendo lineamientos claros, uno no puede llegar y modificar los reglamentos internos sin saber qué se dice desde el Ministerio (...)
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	No existe ningún procedimiento formal. Lo que se hace es eso que te comentaba antes, que se realizan traducciones a las evaluaciones, pero nada más (...)

Los indicadores de eficiencia interna, permiten que los equipos directivos y profesores, estén permanentemente monitoreando el funcionamiento del curso y colegio. Por esto se consulta a los entrevistados si es que manejan, en datos numéricos, la tasa de aprobación o reprobación de los estudiantes inmigrantes. Los tres establecimientos responden que no manejan esta estadística, porque el Sistema de Información General del Estudiante (SIGE) no entrega información diferenciada entre estudiantes chilenos y extranjeros, sólo los divide por género y curso y ellos, como establecimiento, tampoco han hecho esta subdivisión.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	No hacemos la diferencia, pero sí sabemos que son muy buenos estudiantes.
<b>Escuela Edén</b>	No, diferenciada no. Así como el dato duro no. Sí tenemos todos los índices de eficiencia interna, todavía no los separan (...)
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	No, no tenemos esas estadísticas. Manejamos la estadística de los alumnos en general, pero no detalladamente (...)



A pesar de no tener el dato numérico sobre el rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes, los directivos tienen su propia apreciación sobre esto.

Por una parte la UTP del Colegio Concepción de Talca, menciona que son buenos estudiantes. Hijos de padres profesionales, con un bagaje cultural que aporta mucho al aprendizaje de los niños.

Mientras que la UTP de la Escuela Edén, comenta que hay niños en distintos niveles. Unos muy buenos, que vienen muy bien formados desde la casa y otros que están en cuarto básico y no manejan la lectura, por lo que han tenido que nivelarlos con sus compañeros.

Un panorama similar ocurre en el Colegio Juan Ignacio Molina de la Florida, donde el director dice que su rendimiento es relativamente bueno, pero que la condición socioeconómica de algunos de ellos, es un antagonista importante para un adecuado aprendizaje.

De acuerdo con el tipo de gestión directiva demostrada en esta dimensión, se puede categorizar los establecimientos como una escuela asimilacionista. Este tipo de gestión ve que sus procesos de enseñanza-aprendizaje entregan una ventaja a los inmigrantes, dando la “oportunidad” de aprender y “nivelarse” con sus compañeros, para que, a juicio de ellos, puedan acceder a una educación más justa. (Jiménez, 2014).

### *DIMENSIÓN PRÁCTICAS*

Del ingreso de estudiantes inmigrantes, los tres establecimientos consultados manifiestan que no existen prácticas que aseguren el ingreso de los niños extranjeros. Lo que dicen hacer los tres colegios es permitir que, en el caso de haber matrícula, cualquier postulante, sea este inmigrante o no, pueda ser matriculado. En cuanto a la permanencia dentro de la escuela, los colegios hacen lo que harían con cualquier estudiante nuevo. Los reciben y luego dejan que se desenvuelvan de acuerdo con sus características personales.

Las respuestas dejan en claro que las prácticas que realizan no son diferenciadas y que lo que ellos llaman “para todos lo mismo, para todos igual” es una idea que no permite la inclusión, dado que cuando nos referimos a este concepto, debemos tener en consideración que el trato debe ser igual para todos en el entendido que cada persona es diferente, más aún, cuando nos referimos a estudiantes extranjeros.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	O sea, nosotros no tenemos una política que defina el ingreso de estudiantes migrantes. Es decir, nosotros no decimos “este año vamos a recibir dos o tres inmigrantes” si llegan y hay cupo, la admisión es para todos iguales. Respecto de la permanencia, nosotros hacemos un acompañamiento, por un tiempo, más que nada hasta que se sientan en confianza (...)
<b>Escuela Edén</b>	No tenemos ninguna práctica sistematizada (...)

<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	Bueno, nosotros hacemos lo mismo con todos los estudiantes. Para asegurar el ingreso, les damos la posibilidad a todos (...) Para asegurar la permanencia, hacemos llamadas telefónicas o visitas a los hogares (...)
---	---

Ninguno de los tres establecimientos consultados cuenta con prácticas de gestión inclusiva que sean propias de la escuela o que se encuentren sistematizadas. Lo que hace la escuela Edén, permitir el ingreso a cualquier estudiante independiente de la nacionalidad, corresponde al cumplimiento de la ley y al derecho que tiene cualquier niño en edad escolar a recibir educación, por lo que se podría decir abiertamente que no cuentan con ninguna práctica, a nivel de gestión, que permita la inclusión de estudiantes extranjeros.

El acompañamiento que realiza el colegio Concepción es para todo estudiante nuevo, por lo que no es un beneficio exclusivo del alumno extranjero, lo que indica que tampoco cuentan con prácticas de gestión inclusivas para el estudiantado inmigrante.

En cuanto al colegio Juan Ignacio Molina, según lo mencionado por su director, depende de la voluntad de los docentes y del tiempo que tengan para poder hacer lo que tienen pensado. Por lo que, al igual que los establecimientos anteriores, no cuentan con prácticas de gestión inclusiva.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	Toda la sugerencia que nosotros hacemos de flexibilidad está muy presente en nuestra gestión (...) en cuanto a los estudiantes inmigrantes, los profesores saben que si hay un tema de idioma tienen que ayudarlo, pero no es que cada vez que llega un niño inmigrante se le diga al profesor “oye, mira viene llegando un niño...” porque el profesor sabe que cada niño que llega debe ser acogido y tener un acompañamiento, no es una exclusividad del niño inmigrante.
<b>Escuela Edén</b>	Solo que somos una escuela abierta y que no ponemos ninguna dificultad a la matrícula.
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	Las prácticas, lo que te comentaba. Lo poco que se hace, lo hacen los docentes por buena voluntad. En mi calidad de director no puedo ir más allá y exigirles que, dentro de su tiempo de preparación de la enseñanza, realicen modificaciones, traducciones o lo que sea que necesiten los estudiantes inmigrantes, porque todo puede ser tomado como agobio laboral (...)

Las prácticas realizadas por los docentes, como se ha mencionado anteriormente, responden, en primera instancia, a la voluntad y al tiempo. Al no existir políticas internas que direccionen el accionar docente frente a estudiantes inmigrantes, los tres equipos directivos manifiestan no poder exigir a los profesores que realicen prácticas inclusivas dentro de la sala de clases.

En el Colegio Concepción, no hay nada formal que inste a los docentes a realizar alguna práctica en particular con los estudiantes extranjeros, esto principalmente, porque “*lo que se hace para uno, se hace para todos*” En este establecimiento, son todos los estudiantes tratados como igual. Eso incluye a la alumna proveniente de India, que no conocía nada de español cuando llegó a vivir a Talca e ingresó al colegio.

Por su parte, en la Escuela Edén, hay algunos profesores que traducen los textos o guías a los niños y niñas para que puedan comprenderlas e incluso han traducido libros de lectura complementaria. Si analizamos esto en referencia al tiempo, podemos mencionar que lo realizado por la profesora de lenguaje de la escuela, es un gran esfuerzo por favorecer la inclusión de los estudiantes inmigrantes no hispanohablantes, sin embargo este esfuerzo no es valorado por su equipo directivo.

El establecimiento Juan Ignacio Molina, cuenta con dos profesores en particular que decidieron realizar modificaciones al currículo para poder hacer más efectivas sus clases. En el caso del profesor de historia, es una decisión personal, no corresponde a un trabajo del departamento de historia. Lo mismo pasa con el profesor de educación física, quien, por opción, decidió aprender los bailes típicos y averiguar las fechas en que los países de los estudiantes extranjeros celebran su independencia e incluir esto en el programa de educación física. Con esto, surge, una vez más la interrogante ¿quién supervisa que estas adecuaciones estén bien hechas?

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	Los profesores, por voluntad propia, realizan modificaciones en sus clases. No hay nada estipulado oficialmente (...) nosotros no hacemos diferencias entre nuestros estudiantes, por lo tanto, lo que se hace para uno, se hace para todos.
<b>Escuela Edén</b>	Bueno, principalmente lo que se puede observar es la traducción de textos, claro que hay profesores que traducían el texto completo para que los niños las pudieran leer, guías traducidas hasta que ellas manejaran un poco más el idioma.
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	Lo que se ha hecho es lo que mencionaba antes, lo del profesor de educación física, el docente de historia (...) Lo mismo pasó con Marcelo, el profesor de educación física que de manera muy proactiva decidió hacer modificaciones al currículo y agregar los bailes típicos de los países de los estudiantes.

Un factor fundamental en el aprendizaje de los estudiantes es la familia. Es por esto, que una de las preguntas a punta a la vinculación entre las familias inmigrantes y la escuela.

En los tres establecimientos las familias extranjeras se han incluido “igual que los chilenos”. Esto apunta específicamente a que participan activamente de reuniones de microcentro, actividades para padres, como el día del apoderado o baile entretenido.

Los apoderados extranjeros, al igual que sus hijos, se han auto incluido en los procesos y prácticas que favorezcan su inclusión en el sistema educativo chileno. Se esfuerzan por participar de las distintas actividades que se realizan en las escuelas y poder ser parte de la comunidad educativa. Sin embargo, y en oposición a este deseo imperante de las familias extranjeras por ser parte de la cultura escuela, ninguno de los tres establecimientos entrevistados, asegura contar con prácticas que favorezcan la vinculación específica de padres inmigrantes a las actividades cotidianas de la escuela.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	Los papás son bien comprometidos y muy participativos, vienen a todas las reuniones de apoderados (...) han formado parte de las directivas de los cursos, no, se integran súper bien.
<b>Escuela Edén</b>	Bueno, la familia como cualquier otra en realidad (...) Se han mostrado muy participativos, en promedio más que los chilenos (...) Vienen constantemente, pero nosotros como escuela no tenemos ninguna práctica para incluirlos solo a ellos.
<b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b>	Las familias de inmigrantes se han vinculado igual que las chilenas. En reuniones de apoderados, participando del día del apoderado, de bingos y bailes de la escuela. Ellos se integran muy bien, no es necesario hacerles algo aparte para que se integren.

A modo de reflexión y para finalizar la entrevista, los directivos responden si es que creen que hace falta algo con relación a las políticas educativas de estudiantes extranjeros y de ser así, qué.

Los entrevistados creen que sí hacen falta políticas que permitan incluir a los estudiantes inmigrantes de manera más adecuada. Por otra parte, dicen sentirse ignorantes respecto al expansivo proceso migratorio que vive nuestro país y particularmente la Provincia de Talca, donde, en los últimos años, las calles se han teñido de diversidad cultural. Reclaman lineamientos claros que vengan desde el Ministerio y que los orienten a poder realizar el proceso inclusivo de una mejor manera.

Los tres coinciden en que se ha hecho muy poco para incluir a los estudiantes inmigrantes y que, si bien se les permite el ingreso y la permanencia en los establecimientos educacionales chilenos, es solo eso lo que se les otorga.

<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Colegio Concepción</b>	(...) de partida nosotros como colegio particular, no nos llega ninguna información del Ministerio, generalmente digamos todo lo que es normativa, eso sí, y llega una vez al año. Pero, por ejemplo, lo que tiene que ver con políticas de inmigración o de temas de evaluación, no nos

	<p>llega información, entonces en este momento, cuando yo leía las preguntas yo decía “claro, a lo mejor nosotros estamos haciendo esto con el mejor ánimo, pero tal vez es posible que ellos se estén perdiendo algún derecho y que esté tipificado en una norma”. Entonces, lo que yo tengo que hacer ahora es ver, de acuerdo con la normativa, que es lo que nosotros no estamos haciendo con ellos.</p>
<p><b>Escuela Edén</b></p>	<p>Yo creo que todas las tareas están pendientes (...) si bien decimos ser una escuela inclusiva, los aceptamos y en eso quedamos. Quedamos en la aceptación y en el ingreso de los niños (...) falta mucho, nos queda mucho por hacer. Estamos a años luz de poder incluir a los niños inmigrantes.</p>
<p><b>Juan Ignacio Molina, La Florida.</b></p>	<p>Mira, yo me considero muy ignorante respecto a la inmigración. Lo que sé es por cultura general, por lo que veo en las noticias y por lo poco y nada que manda el MINEDUC, pero ignoro enormemente cómo han resuelto este problema países europeos, por ejemplo, donde pasaron por esto mismo hace décadas. Creo que Chile, siempre va atrás en estas cosas y lamentablemente esto funciona casi “contigo aprendo” y eso no puede ser (...) falta es que se den lineamientos claros sobre lo que sí o no hay que hacer, cómo abordar estas situaciones de idioma, alimento, abrigo, recursos, etc., con los estudiantes inmigrantes, porque muchas veces pasa que los directivos queremos, pero no podemos hacer las cosas porque la normativa lo prohíbe o simplemente no lo dice explícitamente, lo que a final de cuentas es como lo mismo.</p>

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 Conclusiones**

En el presente apartado se intentará dar respuesta al objetivo general y a cada uno de los objetivos específicos propuestos en un comienzo, para, finalmente, entregar sugerencias o recomendaciones de gestión escolar directiva a las escuelas entrevistadas. El desarrollo de este trabajo de grado ha dado respuesta al objetivo general “Caracterizar desafíos de gestión directiva para la integración de niños y niñas migrantes en el sistema educativo de Talca” y, a su vez, se han alcanzado los objetivos específicos inicialmente planteados en cuanto a:

1. Identificar los principales desafíos de gestión directiva que surgen como resultado de las experiencias de integración escolar de inmigrantes en escuelas de Talca”
2. Clasificar los desafíos directivos, utilizando un criterio de organización que identifique los distintos ámbitos propios de la dirección escolar.
3. Describir las características de los desafíos, en términos de fortalezas y debilidades presentados por la capacidad institucional directiva para afrontarlos.
4. Proponer recomendaciones de gestión directiva escolar

De acuerdo con la información recabada mediante las entrevistas realizadas a los tres equipos directivos de la comuna de Talca, se puede concluir que los desafíos de gestión directiva para la integración de niños y niñas migrantes en el sistema educativo de Talca son muchos.

En un comienzo, es necesario hacer hincapié que en repetidas ocasiones los directivos dejan en evidencia que atienden a los estudiantes como iguales, sin respetar sus diferencias individuales, lo que indica que la gestión que desarrollan los colegios, a pesar de ser declarada como inclusiva, es asimilacionista. Esto, porque si bien en las escuelas entrevistadas reciben a estudiantes de distintas culturas, una de sus características es el etnocentrismo que se impregna en su praxis educativa (Liégeois, 2004; Santos Guerra, 2009).

Al decir que tratan a todos los estudiantes como un chileno más, lo que están haciendo es homogeneizar a quienes son claramente heterogéneos, pensando en que esto es inclusivo porque dan igualdad en el trato a todos los estudiantes.

A modo general, este trabajo permitió, a través de la recolección de información, evidenciar que los tres establecimientos educacionales entrevistados han ido aumentando de manera sostenida la matrícula de estudiantes inmigrantes. Sin embargo, a pesar de que este proceso va en aumento, los tres directivos comentan que no cuentan con normativa interna que otorgue un tratamiento diferenciado, tampoco prácticas sistematizadas que permitan una adecuada integración ni procesos que favorezcan el aprendizaje del alumnado migrante.

Para comenzar a dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados, lo primero será identificar los desafíos de gestión directiva que presentan actualmente los directivos entrevistados. Para esto, se hace necesario mencionar que Chile cuenta con una guía, el Marco Para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) cuyo principal propósito es “orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada” (MBDLE p.15). Se hace necesario mencionarlo porque este instrumento, el que fija el “norte” de la educación nacional, no hace referencia a conceptos como, “estudiantes inmigrantes”. Los pequeños ápices, de los cuales se puede tomar un equipo directivo para poder realizar modificaciones, adecuaciones u otros en su escuela, dicen relación con la inclusión. Sin embargo, el concepto inclusión está ligado, particularmente a aquellos estudiantes que presentan alguna “dificultad” en el aprendizaje y no a quienes provienen de una cultura diferente. Por otra parte, el Ministerio de educación ha instado a los establecimientos a incluir las culturas minoritarias, pero esto, está relacionado con las culturas originarias de Chile, principalmente a la cultura Mapuche.

Por otra parte, la actual ley de Inclusión 20.845 no hace referencia explícita a los estudiantes inmigrantes. El artículo 1, específicamente la letra K, dice que el “sistema propenderá a 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”.

En los siguientes párrafos se identificarán los principales desafíos para luego clasificarlos, utilizando un criterio de organización que identifique los distintos ámbitos propios de la dirección escolar.

### **5.1.1 Desafío Normativo**

En primera instancia lo que requieren los equipos es nutrirse de información sobre políticas públicas que integren a los estudiantes extranjeros en las escuelas de una manera respetuosa e inclusiva. De acuerdo a lo que mencionan en las entrevistas, la información que reciben es acotada y solo proviene del Ministerio de Educación. Al ser una información limitada y con ausencia de experiencias migratorias integradoras exitosas, los equipos directivos han actuado en base al desconocimiento, lo que a su vez ha provocado como consecuencia que los estudiantes extranjeros tengan que acoplarse a la cultura mayoritaria, dejando de lado sus costumbres e idiosincrasia para poder sentirse “parte” de la escuela. Es decir, la ausencia de normativa inclusiva por parte de las escuelas genera que su gestión sea homogeneizadora y asimilacionista.

Por otro lado, y, de acuerdo con lo analizado en la dimensión políticas del capítulo anterior, se puede concluir que desde el punto de vista de la gestión, los equipos directivos entienden que la ley es netamente prohibitoria y no permisiva, coartando su accionar a este pensamiento y no haciendo más, por temor a no cumplir con la normativa nacional, a ser acusados a los sostenedores o al descontento del profesorado, lo que generaría un mal ambiente laboral.

Actualmente los tres establecimientos comentan que no cuentan con normativas internas que favorezcan la integración de los estudiantes extranjeros lo que es en sí mismo un acto discriminatorio. Lo complejo de esta situación es que los entrevistados dicen considerarse a sí mismo escuelas inclusivas. Cabe preguntarse entonces, ¿cómo es posible considerarse una escuela inclusiva si cuando hay estudiantes que provienen de otro país dejan de ser quienes son para transformarse en lo que ellos llaman “un chileno más”? ¿No es acaso esta situación un acto de discriminación, por lo que el artículo 1 de la ley de inclusión no estaría cumpliéndose? ¿O es que la ley 20.845 es solo para estudiantes chilenos y no corre para quienes provienen de otro país?

Si los directivos manejaran adecuadamente la política nacional de estudiantes extranjeros, podrían tomarse desde ahí para fundamentar sus cambios reglamentarios, por ejemplo, en el PEI, PIE, Reglamento de convivencia, evaluación, entre otros.

### **5.1.2 Desafío Pedagógico**

Otro desafío al que se enfrentan los establecimientos seleccionados y, probablemente muchos más, es el desafío pedagógico que significa recibir estudiantes de otras nacionalidades.

Inherentemente esto se relaciona con la norma. Principalmente porque los equipos directivos comentan que, al no existir una normativa a nivel país que respalde sus decisiones como directores y/o líderes educativos, no pueden exigir al cuerpo docente que realicen modificaciones al currículo o al proceso evaluativo. Sin embargo, y, a pesar de que la ley de inclusión no sea explícita en cuanto a estudiantes extranjeros se refiere, los documentos de orientaciones técnicas del MINEDUC del 2017 para la integración de estudiantes extranjeros,



está fundamentado en la ley de inclusión 20.845, lo que sí posibilita a los equipos de gestión de las escuelas a realizar modificaciones a la normativa interna.

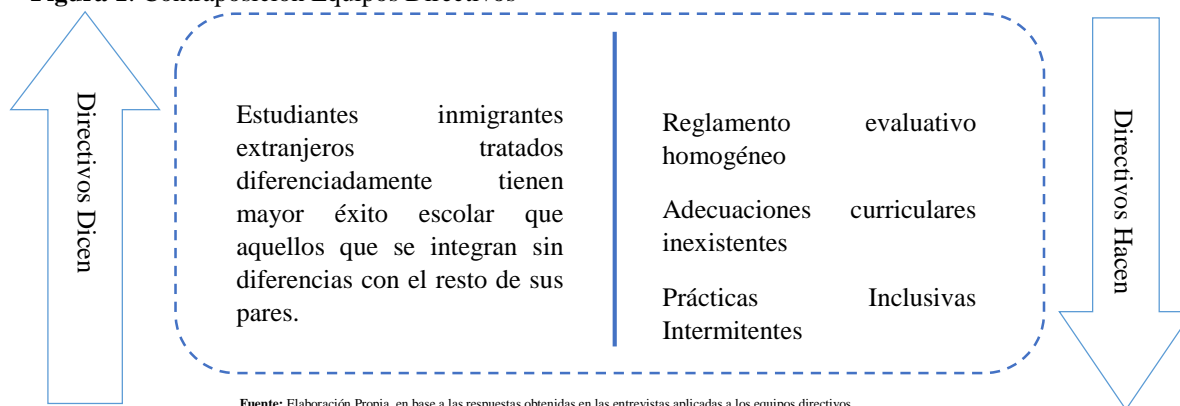
Por otra parte, ninguno de los establecimientos cuenta con normativa instaurada que facilite la integración pedagógica de los estudiantes inmigrantes. Sus actuales reglamentos internos de evaluación no contemplan cómo serán evaluados los estudiantes inmigrantes que, por ejemplo, no manejan el español. Tampoco hay reglamentación sobre las adecuaciones curriculares que se podrían llevar a cabo en caso de que tengan estudiantes extranjeros.

Lo que han hecho, ha sido, según sus propias palabras “por la voluntad” o “proactividad” de algunos docentes en específico, pero ellos como directivos no han podido realizar un tratamiento diferenciado a los alumnos extranjeros.

El principal desafío pedagógico al que se enfrentan los establecimientos es el de realizar modificaciones a nivel curricular que permitan llegar a lo que Banks (1989 y 1994) denomina enfoque de la transformación, para posteriormente, llegar al enfoque de toma de decisiones y acción social.

Por lo anteriormente expuesto, podemos concluir que existe una dicotomía entre lo que dicen creer y lo que actualmente hacen los equipos directivos en sus escuelas, dado que durante la entrevista los tres directivos comentan que ellos creen que el trato diferenciado a los estudiantes inmigrantes provoca como consecuencia el éxito escolar, sin embargo, cuando se pregunta sobre las adecuaciones curriculares, evaluativas o prácticas inclusivas, los tres mencionan que no existe nada sistematizado y respaldan esta afirmación con el argumento de la ausencia de normativa a nivel país.

**Figura 1:** Contraposición Equipos Directivos



### 5.1.3 Desafío Administrativo

En cuanto a lo administrativo, los establecimientos enfrentan una gran complicación. Cuando reciben estudiantes extranjeros a mitad de año, los niños llegan al nivel que sigue al recientemente aprobado. Es decir, si el último curso aprobado fue cuarto básico, el estudiante debería llegar a quinto. El problema radica en que los niños no han llegado al establecimiento en marzo, lo han hecho incluso, durante la última semana de diciembre, ad-ports de terminar el año. Lo que significa, que ese niño que debería cursar quinto básico va a pasar a sexto sin haber tenido un quinto igual al de sus compañeros.

Esto genera una gran complicación porque, además de no contar con normativa que permita adecuaciones curriculares o evaluativas a los estudiantes inmigrantes, el área administrativa no favorece, tampoco, el proceso inclusivo, ya que aquel estudiante que es aprobado, en este caso hipotético, a sexto básico, lo hace con un enorme vacío pedagógico lo que lo deja muy por debajo de sus pares. Esto probablemente genere un desdén en el estudiante y por consiguiente, un alto porcentaje de riesgo a que este niño o niña, haga abandono del sistema escolar, porque se sentirá frustrado al ver que no va al mismo nivel que sus compañeros.

Por otra parte, los tres establecimientos no cuentan con estadísticas de aprobación o reprobación de los estudiantes inmigrantes, lo que no permite establecer comparaciones entre cómo llegaron y cuánto han avanzado en la escuela. De tener estas estadísticas podría realizar, con fundamentos internos, modificaciones curriculares a las asignaturas, planes remediales, un anexo o apartado del reglamento de evaluación, sistematizar prácticas inclusivas, entre otras cosas.

Los índices de eficiencia interna son sumamente importantes en el funcionamiento de una escuela, es, por tanto, de suma importancia conocer esta información, de manera apartada.

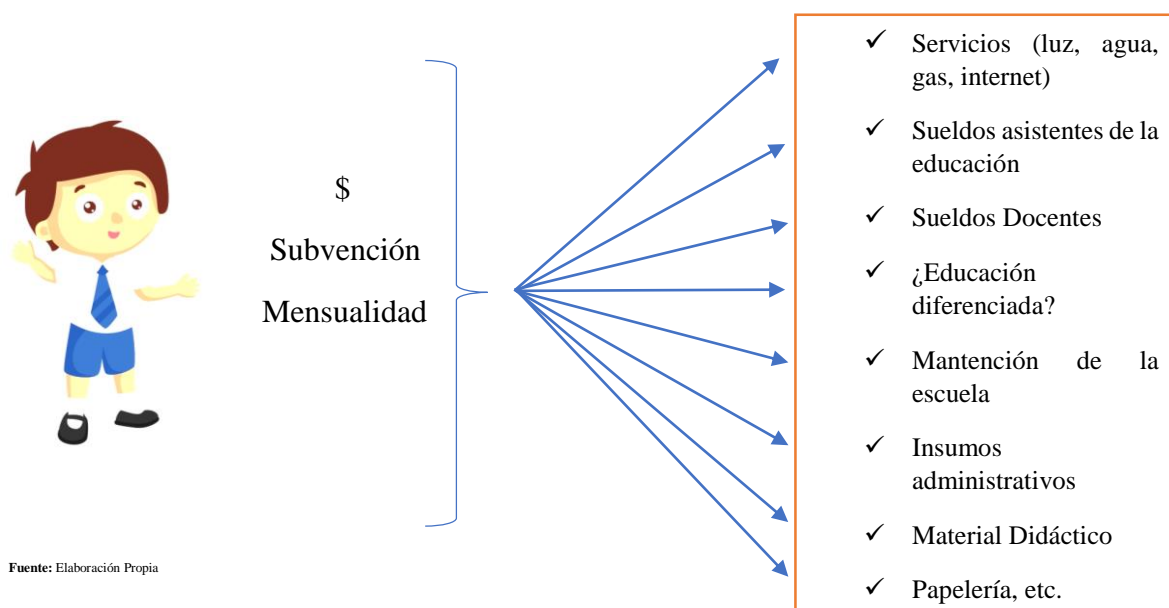
Otro punto que menciona la UTP de la Escuela Edén es sobre la prueba que deben tomar a los estudiantes para poder ubicarlo en algún nivel en particular. Chile es parte de un convenio de convalidación de estudios con varios países de la región. Haití, no era uno de ellos, sin embargo y dada la sostenida llegada de haitianos al país, es que en junio de 2017 comienza a regir el “convenio Chile-Haití” que busca la convalidación de estudios de básica, media o secundaria. A pesar de este convenio, que incluye países de la región, pasa que en nuestras escuelas hay estudiantes de otros países, como el estudiante pakistaní de la escuela Edén o la alumna hindú del colegio Concepción. Para estos alumnos, que no son hispanohablantes y cuyos países no son parte de estos convenios de convalidación, se hace necesario realizar una prueba que mida sus aprendizajes y así poder establecer en qué curso podrán ser ubicados. Este instrumento no existe, lo que genera que sean los establecimientos, quienes realicen una evaluación, según lo que ellos consideren deba ser lo mínimo para aprobar un nivel. Obviamente este instrumento no es igual en ningún establecimiento, lo que podría generar, eventualmente, una disparidad en la evaluación de los estudiantes. Es importante mencionar que, para aplicar el instrumento, el establecimiento puede hacerlo hasta el último trimestre

del año escolar, es decir, es estudiante extranjero puede perder un año de escolaridad esperando ser evaluado e insertado en el curso que le corresponde.

### 5.1.4 Desafío Financiero

El último desafío pesquisado en este trabajo tiene que ver con lo financiero. Según palabras de la UTP de la Escuela Edén, “conviene” integrar matrícula al establecimiento. Por lo que, desde este punto de vista, los estudiantes inmigrantes se hacen sumamente funcionales para el actual sistema escolar. Sin embargo y, a pesar de que el recibir estudiantes extranjeros significa un aporte monetario a las escuelas por concepto de subvención o mensualidad, este aporte financiero no es proporcional al apoyo entregado a los niños y niñas inmigrantes. Para que los profesores pudieran acceder a realizar modificaciones curriculares que integren a los inmigrantes, se hace necesario tiempo. Este tiempo, se transforma en horas de contrato, lo que, a su vez, significa dinero. Como es sabido, la subvención escolar no es significativa al momento de pensar en aumentar o redistribuir la carga horaria docente. En el caso de un estudiante que tenga seis asignaturas diferentes (sabemos que son más, pero es solo a modo de ejemplo) se debería aumentar la carga horaria a esa misma cantidad de docentes, sin embargo, la subvención percibida es mucho más baja que lo que costaría pagar esas horas a los docentes, por lo que es muy poco probable que se pueda aumentar la carga horaria a los profesores que trabajan con estudiantes inmigrantes.

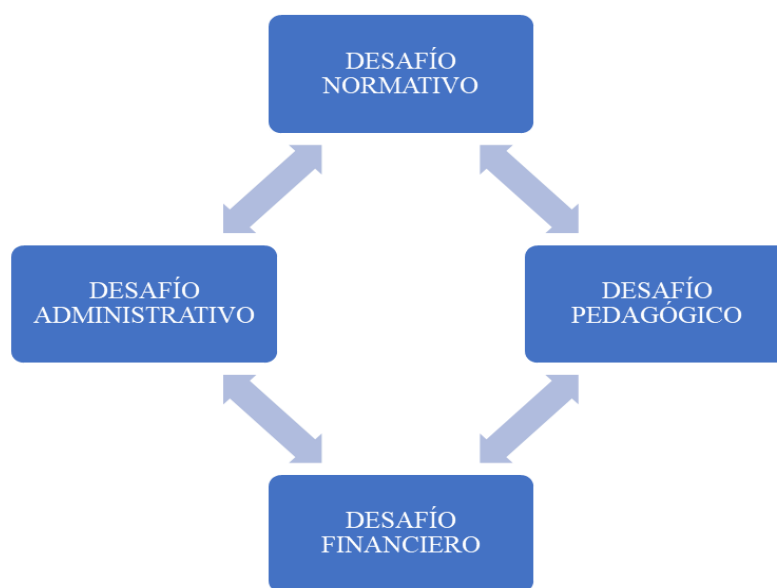
**Figura 2:** Representación del gasto por concepto de Subvención escolar y/o mensualidad.



La figura dos, representa la subdivisión del dinero percibido por concepto de subvención y/o mensualidad de los estudiantes extranjeros dejando en evidencia que la relación entre el dinero recibido por estudiante extranjero es indirectamente proporcional al apoyo que recibe en la escuela.

Sin duda los cuatro desafíos anteriormente planteados se relacionan entre sí. No es posible, realizar cambios estructurales y substanciales dentro de la escuela, si los equipos directivos no manejan la normativa país respecto de estudiantes inmigrantes y, por otra parte, si los directivos no cuentan con el apoyo de sus sostenedores, se hará muy complejo realizar adecuaciones que, por ejemplo, intervengan la distribución horaria de los profesores.

**Figura 3:** Relación entre Desafíos de Gestión Directiva Escolar



Fuente: Elaboración Propia, en base a la información analizada de las entrevistas.

A continuación, para dar respuesta al objetivo específico tres “describir las características de los desafíos, en términos de fortalezas y debilidades presentados por la capacidad institucional directiva para afrontarlos”, se presenta la siguiente tabla.

**Tabla 6:** Fortalezas y debilidades según la capacidad institucional directiva

<b>DESAFÍO</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
<b>Normativo</b>	Normativa nacional Voluntad de realizar modificaciones a la normativa interna.	Aplicación insuficiente de la normativa nacional. Falta normativa institucional
<b>Pedagógico</b>	Integración a clases Currículo Reglamento de evaluación	Indiferenciación en el trato con estudiantes migrantes Currículo homogéneo Evaluación homogénea
<b>Administrativo</b>	Lineamientos sobre convalidación de estudios	Ausencia de evaluaciones validadas para estudiantes extranjeros que no cuentan con validación de estudios.
<b>Financiero</b>	Subvención escolar	Falta de recursos para la preparación de material diferenciado.

Fuente: Elaboración propia, fundamentada en el análisis de resultados.

La tabla 6, muestra las fortalezas y debilidades que tiene cada uno de los desafíos a los que se enfrentan los equipos directivos entrevistados, según su capacidad institucional.

En cuanto a lo normativo, la fortaleza es, a su vez, debilidad, porque si bien existe normativa nacional que otorga directrices a los equipos directivos sobre cómo actuar respecto del alumnado inmigrante, su insuficiente aplicación genera una debilidad. Por otra parte, a pesar de la ausencia de normativa institucional que integre adecuadamente y de manera explícita a

los estudiantes extranjeros, existe voluntad para realizar modificaciones a la normativa interna, lo que representa el primer paso.

Respecto al desafío pedagógico, la primera fortaleza es la integración de estudiantes inmigrantes a las salas de clases, sin embargo, el trato indiferenciado genera, a su vez, la debilidad. En cuanto al currículo que se aplica en las clases a las que asisten tales estudiantes, se puede decir que es un plan curricular homogéneo, indiferente a los aportes culturales que se pueden incluir dentro de la sala de clases al tener estudiantes extranjeros. Por último, en relación a la evaluación, cabe mencionar que ante la ausencia de un reglamento interno que mencione el proceso evaluativo al que serán sometidos los estudiantes inmigrantes, la evaluación que se genera es homogénea, igual para todos los estudiantes.

El principal desafío administrativo, corresponde a la convalidación de estudios. No existe, hasta el momento, una evaluación única y validada que permita conocer en qué curso debe quedar un estudiante que provenga de un país no perteneciente al convenio de convalidación de estudios. Esto genera incertidumbre, no sólo en los establecimientos al no saber qué instrumento aplicar, sino que también en los padres del alumno, que, en el caso de no ser hispano hablantes, deberán esperar un año escolar, hasta el tercer trimestre, para saber en qué curso quedó ubicado su hijo o hija.

En el ámbito financiero, el desafío tiene relación con la subvención escolar. El dinero que reciben las escuelas se hace insuficiente al momento de distribuirlo para los estudiantes inmigrantes y poder satisfacer sus necesidades. Al no existir conciencia real de lo importante que es que los estudiantes inmigrantes tengan un trato diferenciado, los recursos económicos seguirán siendo destinados a otras cosas.

### **5.1.5 Escuelas según la gestión escolar de inmigrantes**

Al hacer una mancomunidad entre el texto de Jiménez citado en el marco teórico del presente trabajo y las cuatro dimensiones anteriormente revisadas, se concluye que las tres escuelas entrevistadas corresponden a la escuela asimilacionista.

La escuela asimilacionista funciona bajo el paradigma de la homogeneización. Esto quiere decir que el currículo es igual para todos, dejando fuera tanto las diferencias culturales e individuales del alumnado. El currículo está preparado para el estudiantado promedio, de determinada clase social, con determinados ingresos familiares y con un determinado tipo de vivienda (Caballero, 2001).

Si se observa las escuelas entrevistadas con el lente de la inmigración, se llega a la conclusión que las tres son asimilacionista. Sin embargo, las tres escuelas hablan sobre la inclusión, respeto y diversidad en su Proyecto Educativo Institucional.

Una vez más, esto nos lleva a pensar que cuando se habla de inclusión se hace solo respecto a los estudiantes chilenos que están fuera de la norma del aprendizaje homogéneo y único y, que esto no incluye a los niños y niñas inmigrantes.

Se hacen necesarios cambios de paradigma para lograr que los principales actores de la educación sean conscientes de que las acciones dicen más que mil palabras y, en esta investigación, se ha demostrado que, a pesar de que los tres establecimientos dicen creer en la interculturalidad, la realidad de su actuar diario, manifiesta lo contrario.

## **5.2 Recomendaciones**

En este segundo apartado se hará entrega de recomendaciones a los equipos directivos en función de cada una de las dimensiones investigadas sobre el tipo de escuela según la gestión escolar de inmigrantes.

### **5.2.1 Recomendaciones en dimensión genérica**

El análisis arrojó que los tres equipos directivos no cuentan con estadística de ingreso o egreso de estudiantes inmigrantes, por lo que la primera sugerencia sería que manejen, en forma diferenciada, la cantidad de estudiantes inmigrantes que ingresan o egresan del establecimiento. Esta información permitiría a los equipos directivos contar con el sustento numérico que respalde las modificaciones internas que necesitan las escuelas para transformarse en un establecimiento inclusivo con el estudiante extranjero.

Dos de las tres escuelas entrevistadas comentan que sí se perciben diferencias entre los inmigrantes y con los estudiantes chilenos. Sin embargo, no se realizan actividades o tareas diversificadoras que apunten a estas diferencias. Se hace necesario entonces, que los equipos directivos gestionen acciones internas que favorezcan la horizontalidad de las culturas presentes en sus establecimientos como respaldo a la educación intercultural.

### **5.2.2 Recomendaciones en dimensión política**

La información que manejan los directivos sobre las actuales políticas y normativas que rigen la educación nacional en relación con los estudiantes extranjeros, es netamente la otorgada por el Ministerio de Educación, por lo que la primera recomendación sería que amplíen la gama de posibles respuestas cuando se presenten dificultades a enfrentar con los alumnos extranjeros. Nutrirse de experiencias exitosas puede transformarse en una gran herramienta al momento de resolver cualquier tipo de complicación.

Por otra parte, los entrevistados comentan que ninguno de los establecimientos cuenta con políticas o normativas internas que favorezcan la integración del alumnado migrante en cuanto a currículo y evaluación se refiere. Se hace necesario que los establecimientos modifiquen sus actuales reglamentos internos en post de una adecuada integración.

En evaluación, es sumamente importante tener en cuenta el bagaje que trae el estudiante. Por lo que realizar modificaciones en las evaluaciones, es una de las estrategias que se pueden

utilizar al momento de pretender una integración más completa. Pedir colaboración al equipo PIE puede ser una alternativa, considerando que ellos cuentan con los elementos profesionales para poder realizar las modificaciones necesarias a las evaluaciones.

En cuanto al currículo, sabemos que es homogéneo e igualitario para todos, sin embargo, si queremos hablar de escuelas interculturales, necesitamos realizar modificaciones en las bases. Esto significa que, en una primera instancia, se podría intentar replicar lo que han hecho de manera esporádica y voluntaria los profesores de historia y educación física del colegio Juan Ignacio Molina de la Florida. Como uno de los problemas es la falta de tiempo de los docentes para poder planificar de manera integradora, se podrían modificar los horarios de co-docencia y generar allí las instancias para realizar modificaciones al currículo.

**Tabla 7:** Recomendaciones dimensión política

<i>ACTUALIDAD</i>	<i>SUGERENCIAS</i>	<i>RESULTADO</i>
Ausencia de normativa interna referente a estudiantes extranjeros	Crear normativa interna que haga alusión explícita a estudiantes migrantes.	Políticas internas integradoras.
Currículo único e igualitario	Adecuar el currículo a la escuela intercultural.	Clases más integradoras y motivantes para el alumnado migrante.
Evaluación homogénea	Evaluación diferenciada acorde a los nuevos contenidos trabajados (adecuación curricular).	Evaluación inclusiva y respetuosa de la diferencia.

Fuente: Elaboración propia, estableciendo una relación entre la información obtenida y los enfoques de Banks (1989 y 1995).

Al realizar estas modificaciones, los establecimientos estarán cumpliendo, en alguna medida, con lo que dicen creer “Estudiantes inmigrantes extranjeros tratados diferenciadamente tienen mayor éxito escolar que aquellos que se integran sin diferencias con el resto de sus pares”.

### **5.2.3 Recomendaciones en dimensión procedimientos**

A pesar de que cuando se les pregunta a los equipos sobre si es que realizan procedimientos que permitan la inclusión de estudiantes migrantes a nivel curricular o evaluativo las respuestas son dispar, la realidad detrás de sus palabras es la misma. En los tres establecimientos no existen procedimientos establecidos que apunten a la inclusión de



estudiantes extranjeros. Lo que se hace, por ejemplo en el colegio Concepción “Feria de Inglés” es parte de las actividades que realizan año a año como parte del programa y no corresponde a ninguna modificación del currículo. En el colegio Juan Ignacio Molina, los procedimientos inclusivos que se realizan son esporádicos y parcelados, porque dependen, según palabras del director a la “proactividad y voluntad” de los docentes. La escuela Edén por su parte, reconoce abiertamente que no se realizan procedimientos inclusivos.

La recomendación apunta a esto. Si bien, no tienen normativa interna que mencione explícitamente procesos inclusivos, sería prudente que al menos, existieran procesos que permitan que los estudiantes extranjeros sean parte de la escuela. Sistematizar lo que hay y crear procesos nuevos ayudarían a que la enseñanza y aprendizaje sea más igualitario y respetuoso de la diversidad cultural actual.

Otra arista de esta dimensión, tiene relación con la tasa de aprobación y reprobación. Ninguna de las tres escuelas cuenta con esta información de manera diferenciada. Ésta es de suma importancia, ya que el éxito o fracaso escolar está asociado a las calificaciones de los estudiantes, por lo que actualmente no sabemos cuál es el real estado de éxito o fracaso de los niños y niñas inmigrantes. Saber su rendimiento, al igual que conocer la matrícula, permite a los establecimientos tomar medidas sobre lo que se está haciendo o no, con tales alumnos.

#### **5.2.4 Recomendaciones en dimensión prácticas**

Los establecimientos comentan abiertamente que no cuentan con prácticas que favorezcan el ingreso de los estudiantes extranjeros, por lo que la primera recomendación sería que realicen un protocolo de ingreso de estudiantes inmigrantes, donde quede explícito cada acción a seguir no solo para asegurar el ingreso, sino que también su permanencia en la escuela.

Además, sistematizar las prácticas que realizan de manera voluntaria algunos docentes, a través de los reglamentos internos y en conjunto con los sostenedores, para asegurar la inclusión de los estudiantes extranjeros.

No podemos dejar fuera las familias de los estudiantes extranjeros. Intentar hacerlos participar de actividades que culturalmente son exclusivamente de chilenos, como por ejemplo la celebración de fiestas patrias, es intentar hacer vista gorda a la diversidad, es por esto que, realizar actividades donde todas las culturas sean tratadas de forma horizontal y donde ninguna esté por sobre la otra, sería una buena forma de vincular la escuela a las familias extranjeras.

#### **5.2.5 Recomendaciones según la gestión escolar de inmigrantes**

Para lograr una verdadera inclusión de estudiantes migrantes, dar cumplimiento al PEI de cada establecimiento y, poder dar respuesta a la actual demanda de la sociedad chilena, se hace necesario que las escuelas generen un cambio que apunte a la escuela intercultural cambiando radicalmente el paradigma bajo el que están actualmente. Este es un proceso lento y complejo, que probablemente lleve años en llevarse a cabo, sin embargo, nunca es tarde para comenzar.

Jiménez, en su texto Escuelas según la gestión escolar de inmigrantes, citado en el marco teórico de esta investigación, describe la escuela intercultural, de acuerdo con las ideas de BANKS (1989) como aquella que pueda diseñar e implementar una oferta educativa que tenga la capacidad de ir más allá de los criterios y perspectivas del pensamiento hegemónico eurocéntrico, ofreciendo al alumnado la posibilidad de ver la realidad social y los contenidos curriculares desde diferentes perspectivas culturales y étnicas (Jiménez, 2014)

De acuerdo con la información obtenida por las entrevistas realizadas, la actual escuela necesita algunas modificaciones substanciales que le permitan dar respuesta al desafío de la inclusión. Para Sandoval (2002) la educación inclusiva como correlato pedagógico en la escuela intercultural no persigue otro objetivo que lograr el éxito y la calidad educativa de todo el alumnado (Jiménez, 2014)

Para conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes, incluyendo a los migrantes, se presenta la siguiente tabla resumiendo algunas ideas de diversos autores.

**Tabla 8:** Recomendaciones según gestión escolar de inmigrantes

Incorporación de referentes culturales al espacio escolar de manera que tanto la perspectiva hegemónica como las perspectivas minoritarias contribuyan en la comprensión de la realidad, avanzando desde el saber académico corriente al saber académico transformador. (Banks, 1995)
---

El alumnado migrante no se adapta a la cultura hegemónica ni viceversa, en conjunto construyen un nuevo marco cultural fundamentado en la interculturalidad (Jiménez, 2014)

Establecer relaciones con todo el entorno educativo, familia, contexto comunitario y social cercano al alumnado para evitar el asincronismo (McCarthy, 1994)

Contenidos comunes para todos y después unos contenidos específicos que respondan a las características de cada individuo. (Essomba, 2006)

Adaptación del currículo, contenidos y actividades para asegurar el éxito escolar de las minorías (Jiménez, 2014)

Diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje que minimicen las barreras y maximicen los recursos destinados al alumnado que mayores ayudas requiere.

Fuente: Elaboración propia, basada en el documento de Felipe Jiménez, 2014, donde recopila recomendaciones de distintos autores.

Debemos pensar la interculturalidad, en primera instancia, como un freno al fracaso escolar y como freno, por tanto, al desarrollo de una educación basada en la desigualdad de oportunidades y en la no valoración de la diversidad cultural.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- Alvites, L., Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafíos pendientes. *Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile*. Synergies Chili n° 7, pp. 121-136.
- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad* (1era ed., pp. 38,39). México: LXII Legislatura Cámara de Diputados.
- Alvariño, C. *et al* (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Banks, J. A. (1995). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Revista Kikiriki*, n. 41, pp. 4-16.
- \_ (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, vol. 3, n. 3. Recuperado de [http://scholarworks.umb.edu/trotter\\_review/vol3/iss3/5](http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5), consultado en marzo de 2013.
- \_ (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, pp. 12-28. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 46, n. 1, 5-68.
- \_ (1984). Cultural Relations in Plural Societies: Alternatives to Segregation and their Sociopsychological Implications. En B. Miller & M. Brewer (Eds.), *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation* (pp. 11-27). London: Academic Press.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*, pp. 25-46. Madrid: UNED.
- Caballero, Z. (2001). Aulas de colores y sueños: La cotidianidad en las escuelas multiculturales. Barcelona: Octaedro
- Departamento de extranjería y migración. (2016). La migración en Chile: breve reporte y caracterización. Recuperado en: [https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf)
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S20075057201300030009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20075057201300030009&lng=es&tlng=es)
- Echeita, G. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, n.327, pp. 31-48.

- Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.
- Educación, M. (2019). Inclusión - Educación Escolar. Recuperado en <http://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Galaz, C. Poblete, R. y Frías, C. (2017). Políticas públicas e inmigración ¿posibilidades de inclusión efectiva en Chile? Editorial Universitaria, S.A. Santiago de Chile.
- Geertz, C. (1996). Los usos de la diversidad. Barcelona: Paidós.
- Giménez, Carlos (2000). “Guía sobre interculturalidad”, Colección Cuadernos Q’anil 1. Proyecto Q’anilPNUD, Editorial Serviprensa CA, Guatemala. Recuperado en: <http://bcn.cl/1v15a> (abril, 2016)
- (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Revista Educación y Futuro: Revista de 4 Investigación Aplicada y Experiencias Educativas n°8, Editorial CES Don BoscoEDEBÉ, pp. 9-26. Recuperado en: <http://bcn.cl/1v14v> (abril, 2016)
- Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: EUMO Editorial.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Batista, Pilar. (2010) Metodología de la investigación. Editorial: McGraw Hill. Ciudad de México. 5° edición.
- INE, Instituto Nacional de Estadísticas, Chile. (2017). Segunda entrega de resultados definitivos Censo 2017. Recuperado en: [http://www.censo2017.cl/wpcontent/uploads/2018/05/presentacion\\_de\\_la\\_segunda\\_entrega\\_de\\_resultados\\_censo2017.pdf](http://www.censo2017.cl/wpcontent/uploads/2018/05/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf)
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, pp. 65-74. Barcelona: Graó.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*. XL (2), 409-426.
- Ley N° 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, Santiago, Chile, 08 de junio 2015.
- Liégeois, J. P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: Un reto y un paradigma para la educación intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI*, n. 22, 91-123.

- Michael, S. O. (1997). Models of Multiculturalism: Implications for the Twenty-five Century Leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8, n. 3, pp. 231-245.
- Ministerio de Educación. (2018). Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. Recuperado en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- (2009). Ley 20370. Ley general de educación. Santiago, Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. Recuperado en: [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- (2016). Plan de apoyo a la inclusión. Recuperado en: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>
- (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Santiago, Chile.
- (2018). Ministerio de Educación, educación escolar. Recuperado en: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2018). Minuta: Reforma Migratoria y Política Nacional de Migraciones y Extranjería.
- OIM, Organización Internacional para las Migraciones. (2018). Dinámicas migratorias en fronteras de países de América de Sur. Cuaderno N° 10. Editorial Organización Internacional para las Migraciones. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: [http://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/publicaciones/Cuaderno\\_10-Dinamicas\\_Migratorias\\_en\\_Fronteras\\_de\\_paises\\_de\\_America\\_del\\_Sur.pdf](http://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/publicaciones/Cuaderno_10-Dinamicas_Migratorias_en_Fronteras_de_paises_de_America_del_Sur.pdf)
- Orientaciones Técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. (2019). Recuperado en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2017/12/Orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2007). “La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy”. EMIGRA Working Papers, 3. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es).
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*, pp. 67-98. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Pozzo, M., & Soloviev, K. (2011). CULTURAS Y LENGUAS: LA IMPRONTA CULTURAL EN LA INTERPRETACIÓN LINGÜÍSTICA. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 171-205.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
- Ruiz García, Aída. 2002. Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.
- Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de Filosofía*, vol. 5, n. 28, 175-200.
- Superintendencia de Educación, 2016. Estudio Trayectorias de inclusión educativa en niños y niñas migrantes: luces y sombras. Disponible en: [https://www.supereduc.cl/wpcontent/uploads/2016/12/2016\\_ESTUDIO\\_SUPERINTENDENCIA\\_DE\\_EDUCA CI%C3%93N.pdf](https://www.supereduc.cl/wpcontent/uploads/2016/12/2016_ESTUDIO_SUPERINTENDENCIA_DE_EDUCA CI%C3%93N.pdf)
- UNESCO (2006). Directrices UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO, París. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vargas, J. (2018). Extranjeros en la escuela: una oportunidad para recuperar el sentido de la educación (Tesis de Magíster). Universidad de Talca, Talca.
- Vázquez Toledo, S., Bernal Agudo, J., & Liesa Orús, M. (2016). La Conceptualización del Liderazgo: Una Aproximación desde la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(5). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2829>

## ANEXOS

### Carta de consentimiento informado



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Talca, Noviembre 2018

Profesor/a

Nombre

Cargo

Establecimiento

De mi consideración:

Como parte de las actividades curriculares para la obtención del grado de Magíster en Política y Gestión Educacional del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, de la Universidad de Talca, la estudiante Sra. Catalina Gotelli... está realizando una investigación relacionada con la gestión directiva de estudiantes inmigrantes por parte de establecimientos educativos.

La recolección de la información necesaria supone la realización de una Entrevista en Profundidad sobre normas, procedimientos y prácticas de gestión escolar en relación con alumnos inmigrantes extranjeros.

Los resultados del estudio podrían ser divulgados, por lo que le pedimos autorice a utilizarlos con fines de investigación en futuras publicaciones, congresos o actividades académicas, destinadas a comprender la capacidad del sistema educativo chileno para responder a los requerimientos derivados de la presencia de migración extranjera en las aulas. En todos los casos, su nombre NO será mencionado. Los datos serán debidamente resguardados y sólo personal autorizado tendrá acceso a ellos.

Por último, queremos subrayar el carácter enteramente voluntario de su participación en el estudio. Usted puede retirarse en el momento que estime conveniente de él, sin que implique ninguna consecuencia. Si desea conocer más sobre el trabajo, por favor comunicarse con el patrocinante del mismo Prof. Dr. Jorge Alarcón Leiva, vía correo electrónico a la siguiente dirección: [joalarcon@utalca.cl](mailto:joalarcon@utalca.cl)

Marque SI o NO según corresponda:

SI, acepto participar en el estudio.

NO, acepto participar en el estudio.

\_\_\_\_\_  
Firma participante

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Pauta de entrevista Colegio Concepción**



I.DATOS BÁSICOS DEL ESTABLECIMIENTO	Nombre del establecimiento	Colegio Concepción Talca
	Matrícula total	956
	Cantidad de docentes aula	64
	Cantidad de docente directivos	5
II. DATOS DEL ENTREVISTADO	Cargo que Desempeña	Coordinadora académica
	Tiempo de Ejercicio en el Cargo (años)	4 años.
	Horas destinadas al cargo	44 horas
	Años de Experiencia Profesional	38
	Años de Experiencia en Educación	38

**DIMENSIÓN GENÉRICA**

*¿Cuántos/as estudiantes inmigrantes extranjeros están matriculados/as en el establecimiento?*

Sí, tenemos 12
<i>¿De qué nacionalidades son? ¿Se perciben algunas diferencias de lengua y costumbres en ellos/as?</i>
Tenemos de la India, tenemos de Venezuela, de Cuba, de China. Tenemos de pasantía, ellos son alumnos que vienen por un tiempo. De Estados Unidos, Alemania, México y Francia.
<i>¿Se perciben algunas diferencias de lengua y costumbres entre ellos/as?</i>
No, no se presentan diferencias a primera vista, a lo mejor al interior de sus familias pueden tener otro tipo de costumbres, pero aquí no, no se notan diferencias.
<i>¿Recuerda desde qué año el establecimiento ha recibido estudiantes inmigrantes extranjeros?</i>
Hace aproximadamente 12 años
<i>¿Han aumentado o disminuido en los últimos cinco años?</i>
Han ido en aumento
<i>¿En qué porcentaje cree que se ha producido el aumento?</i>
No lo sé, no manejamos ese dato. Pero están llegando, hace 12 años partieron y en ese entonces venían no o venían dos, ahora tenemos seis. Egresados, no sé si habrán egresado acá la verdad porque puede que alguno haya llegado y se haya trasladado, esa información no la tengo, no lo sé.
<b>DIMENSIÓN POLÍTICAS</b>
<i>¿Qué conoce de las normativas vigentes sobre estudiantes inmigrantes en escuelas chilenas? ¿Qué opinión le merecen?</i>
Honestamente, no tengo digamos información así específica de normativa. Como es particular pagado y como expresa en su Misión y Visión el colegio es un colegio inclusivo, por lo tanto, la política que nos gobierna es el hecho de que nosotros tenemos que recibir y si hay cupo darle el cupo al niño, independiente de la religión o de la nacionalidad, como es un colegio laico masónico entonces no discriminamos, por lo tanto aquí se acoge a todos.
<i>¿En el establecimiento se cuenta con alguna política que permita la inclusión de los estudiantes inmigrantes extranjeros?</i>
Es lo que te decía, no hay una política así definida especial para estudiantes extranjeros, porque todos los niños que entran se ajustan al reglamento y al, digamos al reglamento interno y es para todos, no es especial para algunos y los niños se ajustan super bien y nosotros le damos la posibilidad a todos de participar y puedo decir que los niños inmigrantes tienen muy buenos rendimientos y buen desempeño académico.
<i>¿Existe algún reglamento que asegure una “evaluación inclusiva” atendiendo a sus diferencias?</i>
La única digamos, ayuda que podríamos dar es cuando ha pasado en el caso de la niña hinduja, que ella no hablaba español, fue desarrollando el idioma junto a nosotros, entonces por su puesto que en las evaluaciones se les hacen algunos apoyos.

*De acuerdo con su experiencia, qué opinión le merece esta afirmación: “Estudiantes inmigrantes extranjeros tratados diferenciadamente tienen mayor éxito escolar que aquellos que se integran sin diferencias con el resto de sus pares”.*

Mira, yo creo que efectivamente cuando se trata de manera diferenciada a los estudiantes, sean extranjeros o no, les va a ir mejor que si son tratados como si fueran todos iguales. Tenemos que entender que el curso “normal” o curso “ideal” ya no existe, nunca ha existido, pero ahora estamos conscientes de eso, entonces tenemos que hacernos cargo, porque incluso hay leyes que nos obligan a hacerlo. Acá en el colegio no tenemos ningún procedimiento ni práctica que nos permita como equipo directivo hacer diferencias con ellos. A tal punto que la niña hinduja tiene que aprender español sobre la marcha y con apoyo de una profesora de lenguaje que le contrataron sus padres, porque acá eso no se hace ni se va a hacer tampoco.

*Como equipo directivo, ¿Se han planteado modificar o hacer un apartado en el PEI, PME o PIE que tenga relación con estudiantes migrantes? ¿Por qué?*

No, no nos hemos planteado la idea de modificar nuestro proyecto educativo, porque como te mencionaba, nuestro colegio es inclusivo, por lo que no discriminamos a nadie, por lo tanto, los estudiantes de otras nacionalidades son bienvenidos, como un chileno más.

### **DIMENSIÓN PROCEDIMIENTOS**

*En su calidad de miembro del directivo, ¿cree que el establecimiento ha fomentado la inclusión de los estudiantes inmigrantes, particularmente, a nivel curricular?*

Acá si se incluyen, nosotros por ejemplo a través del departamento de inglés, hacemos una feria, siempre ellos están tocando las culturas de distintos países, ha tocado la casualidad que también se trabaja con las culturas de los países de donde vienen los chicos y se les saca más provecho todavía a ellos porque se hace digamos unas presentaciones de ellos mismos, de lo que ellos conocen de su país y se lo muestran acá a todos los chicos.

*¿Existe algún procedimiento interno que adecue el reglamento de evaluación para niños y niñas migrantes? ¿Por qué?*

No, trabajamos con el mismo reglamento, pero sí se tiene esa consideración de cuando son niños nuevos, de acompañarlos un poco más, pero no se hacen ajustes.  
Los profesores de asignatura, ellos saben que hay que darles digamos, ser flexible suponte tu en cuanto a los tiempos, en cuanto a vocabulario, porque dependiendo del país ellos tienen distintos vocablos por decir, entonces la explicación de, al menos, el vocabulario está presente, asignarles igual un poco más de tiempo y para llegar a un buen trabajo académico, está primero el tema de la confianza, empezar a trabajar el tema de la seguridad y al menos acá los niños son súper acogedores, los niños que llegan se sienten bien desde el primer día.

*En relación a lo anterior, ¿disponen de estadísticas sobre tasa de aprobación y/o reprobación de los estudiantes inmigrantes extranjeros?*

No hacemos la diferencia, pero sí sabemos que son muy buenos estudiantes. Ninguno de ellos baja del 6,4 de promedio, son buenos estudiantes. Lo que pasa es que estos niños, son hijos de padres que vienen son profesionales, entonces ahí tenemos un bagaje cultural distinto. Tenemos niños que sus padres son médicos, pediatras, oftalmólogos, entonces ahí tenemos las condiciones dadas para que a los niños les vaya bien. Eso influye e influye mucho.

*¿Si no disponen de ello, cuál es su impresión respecto del comportamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros respecto del logro de aprendizajes?*

Mira, los inmigrantes son muy buenos estudiantes. Como te mencionaba ninguno de ellos baja el 6.4 aportan mucho al rendimiento del curso.

### **DIMENSIÓN PRÁCTICAS**

*¿Qué prácticas llevan a cabo como establecimiento para garantizar el ingreso, permanencia y cumplimiento de los derechos de estudiantes inmigrantes?*

O sea, nosotros no tenemos una política que defina el ingreso de estudiantes migrantes. Es decir, nosotros no decimos “este año vamos a recibir dos o tres inmigrantes” si llegan y hay cupo, la admisión es para todos iguales. Respecto de la permanencia, nosotros hacemos un acompañamiento, por un tiempo, más que nada hasta que se sientan en confianza y vean que están en un lugar donde ellos se pueden desenvolver y ellos participan en todo. Cuando tu la vez, no se nota la diferencia, para nada.

*¿Qué prácticas han llevado a cabo, a nivel de la gestión del establecimiento, para asegurar la inclusión de los estudiantes migrantes?*

Toda la sugerencia que nosotros hacemos de flexibilidad está muy presente en nuestra gestión, porque nosotros apoyamos a los niños desde que se ausentan a una academia, en un deporte, tenemos niños que participan en escuelas de alto rendimiento y somos flexibles con ellos. En cuanto a los estudiantes inmigrantes, los profesores saben que si hay un tema de idioma tienen que ayudarlo, pero no es que cada vez que llega un niño inmigrante se le diga al profesor “oye, mira viene llegando...” porque el profesor sabe que cada niño que llega debe ser acogido y tener un acompañamiento, no es una exclusividad del niño inmigrante, es para todos, porque como no hacemos diferencias es para todos.

*¿Los docentes realizan prácticas pedagógicas que permitan la inclusión de estudiantes inmigrantes?  
¿Cuáles, por qué?*

Los profesores, por voluntad propia, realizan modificaciones en sus clases. No hay nada estipulado oficialmente que los inste de manera formal a realizar prácticas que fomenten la integración de los niños migrantes. Como te mencionaba anteriormente, nosotros no hacemos diferencias entre nuestros estudiantes, por lo tanto lo que se hace para uno, se hace para todos

*¿De qué manera y en qué medida le parece que se ha vinculado a las familias de los estudiantes inmigrantes para que participen de la comunidad educativa?*

Los papás son bien comprometidos y muy participativos, vienen a todas las reuniones de apoderados. Eso sí, debo decir que son apoderados muy presentes. Participan de las actividades, han formado parte de las directivas de los cursos, no se integran súper bien. En ese sentido los papás como siguen y nos vienen a ver cada cierto tiempo, nos han dicho “señora Jeannette, nos hemos sentido súper bien dentro del colegio” y han participado incluso en actos.

*En su calidad de coordinadora, ¿usted cree que, respecto de las políticas educativas a nivel Nacional y en relación a la inmigración, cree que hace falta algo y de ser así qué?*

Bueno, a mí esta misma entrevista que tu me haces me deja con muchas interrogantes, porque de partida nosotros como colegio particular pagado, no nos llega ninguna información del Ministerio, generalmente digamos todo lo que es normativa, eso sí, y llega una vez al año. Pero por ejemplo, lo que tiene que ver con políticas de inmigración o de temas de evaluación, no nos llega información, entonces en este momento, cuando yo leía las preguntas yo decía “claro, a lo mejor nosotros estamos haciendo esto con el mejor ánimo, pero tal vez es posible que ellos se estén perdiendo algún derecho y que esté tipificado en una norma”. Entonces, lo que yo tengo que hacer ahora es ver, de acuerdo a la normativa, que es lo que nosotros no estamos haciendo con ellos.

**Pauta de entrevista Escuela Edén**

I.DATOS BÁSICOS DEL ESTABLECIMIENTO	Nombre del establecimiento	Escuela Edén, Talca
	Matrícula total	323
	Cantidad de docentes aula	35
	Cantidad de docente directivos	3
	II. DATOS DEL ENTREVISTADO	Cargo que Desempeña
	Tiempo de Ejercicio en el Cargo (años)	5 AÑOS

	Horas destinadas al cargo	44
	Años de Experiencia Profesional	11
	Años de Experiencia en Educación	11

<b>DIMENSIÓN GENÉRICA</b>	
<i>¿Cuántos/as estudiantes inmigrantes extranjeros están matriculados/as en el establecimiento?</i>	
34	
<i>¿De qué nacionalidades son? ¿Se perciben algunas diferencias de lengua y costumbres en ellos/as?</i>	
Tenemos venezolanos, peruanos, hubo unas brasileñas pero se retiraron hace como dos semanas, colombianos, argentinos y un pakistaní.	
<i>¿Se perciben algunas diferencias de lengua y costumbres entre ellos/as?</i>	
Sí, muchas. Sobre todo, con el pakistaní.	
<i>¿Recuerda desde qué año el establecimiento ha recibido estudiantes inmigrantes extranjeros?</i>	
Desde el año 2016 en adelante.	
<i>¿Han aumentado o disminuido en los últimos cinco años?</i>	

Han ido en aumento, sobre todo esta última fecha, hemos matriculado unos 10. Familias muy grandes que traían de tres a cuatro niños. Pasa que los apoderados se van pasando el dato. Entonces hay familias que están desde mucho antes acá y llegan primos o hermanos y empiezan a traer gente.

*¿En qué porcentaje cree que se ha producido el aumento?*

No manejo el dato exacto, pero te puedo decir que el aumento este último mes ha sido de un 30% aproximadamente.

#### **DIMENSIÓN POLÍTICAS**

*¿Qué conoce de las normativas vigentes sobre estudiantes inmigrantes en escuelas chilenas? ¿Qué opinión le merecen?*

Más que normativas respecto a la inmigración misma, es sobre inclusión. Entonces esas son las políticas que manejamos nosotros a nivel como general. Como todas las políticas educativas de Chile en realidad, falta alinear criterios, porque si bien nosotros tenemos una dependencia municipal quien nos limita ciertas cosas es el Ministerio. Entonces llegan los inmigrantes, ellos le asignan un rut, le asignan un curso según el último año aprobado y llega los niños y, en algún momento del año, ellos te llaman por teléfono y te dicen “hay que tomar una prueba de validación de estudios” pero no hay un instrumento genérico, ellos no cuentan con un instrumento, tu lo tienes que crear. Por ejemplo, con el Pakistaní, yo tengo que hacer ese trámite para validar sus estudios. Le asignan un curso por edad y por último año aprobado. Esos criterios yo los desconozco, hay una sola persona en la Provincial que maneja esa información. Ellos le asignan el rut, le asignan el curso según el último año aprobado, por ejemplo, hay una normativa que a mí me llama demasiado la atención. Hay niños que llegan en Julio que llegan con un curso aprobado, cuarto ponte tu, entonces ellos lo ponen en quinto. Lo lógico, según lo que yo pienso es que lo pongan a terminar el cuarto, porque viene de otro país y con otros contenidos y tu lo haces perder un año o medio año del quinto. Entonces esos objetivos y esos contenidos son los que van quedando en el camino. Nos pasó ahora con una chica que ella la dejaron en octavo teniendo 12 años y yo he llamado y llamado y enviado correos y no recibo respuesta porque su último año aprobado es sexto. Entonces como viene con el último año aprobado ahora hace un mes, yo la dejo terminar sexto, no la puedo dejar en séptimo y ellos además me la dejan en octavo. Entonces eso es lo que pasa, faltan lineamientos. El año pasado en la otra escuela en la que trabajaba pasaba lo mismo, yo decía “pero por qué lo vamos a matricular en quinto, si el niño acaba de llegar recién y acaba de terminar el cuarto y va a cursar solo un semestre en el otro curso y después lo pasas a sexto” Entonces esas son las cosas que faltan que nos den los lineamientos ellos o que no intervengan de manera tan tajante y que nos den la posibilidad de determinar nosotros a qué curso llegan los niños. También es necesario que exista el instrumento para determinar a qué curso asistirán, porque nosotros podemos crear el instrumento, pero de ahí a validarlo es otro tema.

*¿En el establecimiento se cuenta con alguna política que permita la inclusión de los estudiantes inmigrantes extranjeros?*

No, como política establecida no. No está sistematizado, aquí el que llega es recibido. Entonces no tenemos ningún parámetro de selección, no decimos no por idioma, de hecho el estudiante pakistaní, hablaba su idioma e inglés. El director es profesor de inglés y eso ayudó mucho, en su presentación al inicio, para hablar con los niños. Sus compañeros, sin que nadie les dijera nada, descargaron una aplicación, en que él hablaba algo y ellos le entendían y le respondían. Ahora maneja muchos términos en español y se da a entender mucho más. El llegó a fines de agosto, principios de septiembre y llega habiendo terminado un año, pero quiso integrarse en el liceo de hombres, porque además es deportista y ahí le dijeron que no, que mejor terminara su etapa básica y después él es promovido al liceo y ellos le darán una especie de beca para que pueda ingresar, porque es nadador profesional.

*¿Existe algún reglamento que asegure una “evaluación inclusiva” atendiendo a sus diferencias?*

No, no existe. La verdad es que como te decía al principio, nosotros nos guiamos por los lineamientos y por las exigencias del ministerio no más, de hecho, nuestro reglamento de evaluación es el que exige el Ministerio. De hecho, nuestro reglamento interno tiene como ápices no más de inclusión donde agarrarse, pero con respecto a migración de manera tajante, no. No hay ningún protocolo que esté relacionado con la inmigración.

Los que sí hacen los profesores es evaluar, por ejemplo al pakistaní, de manera oral, principalmente. El niño por ejemplo en las matemáticas es seco, entonces no hay mucho que preguntarle más que prestarle el ejercicio y que él lo resuelva. En lenguaje la profesora le hace las pruebas en inglés, las traduce en internet y se las aplica. No hay políticas, pero sí prácticas. De hecho, con las niñas brasileñas que estaban en quinto, claro ahí tenemos otro ejemplo de que no hay políticas claras. Una hermana venía a cuarto, la otra hermana venía a quinto y la mamá pidió en el departamento provincial dejarlas juntas y las dejaron juntas en el mismo curso. Entonces por eso te digo que no hay, que ni ellos tienen los lineamientos claros de lo que hay que hacer. Eso es lo que se demuestra. Bueno y las niñas brasileñas llegaron sin saber tampoco nada de español, sólo portugués. En ese caso también la profesora le hacía las pruebas en portugués.

Eso es harto trabajo para los profes y depende de cada profe, porque como no hay lineamientos claros hay profes que lo hacen y otros que no. Entonces hay que apelar a la buena voluntad.

*De acuerdo con su experiencia, qué opinión le merece esta afirmación: “Estudiantes inmigrantes extranjeros tratados diferenciadamente tienen mayor éxito escolar que aquellos que se integran sin diferencias con el resto de sus pares*

Completamente cierta. Nosotros hemos visto, como se han ido niños porque no se sienten incluidos. La semana pasada se nos fueron unas brasileñas. Oficialmente no dijeron que se iban porque no se sentían incluidas, pero los comentarios de pasillos fueron esos. Resulta que las niñas no manejan el idioma y la profesora jefe de una de ellas les dijo: “si llegan a un país que habla español, deben hacerse cargo ya prender el idioma” dime, ¿qué puedo hacer yo cuando un profesor le dice eso a su alumno? O sea, si yo le pido que le enseñe, por lo menos palabras que le permitan establecer una relación mínima con sus compañeros, me acusan de agobio y van a DAEM y después nos llega a nosotros con el director el reto. Nosotros como país les debemos a estos niños ser incluidos de manera verdadera. Todavía creemos que incluir significa tratarlos como uno más, pero resulta que no es así, porque si los trato como uno más me estoy olvidando de sus particularidades, de sus creencias y culturas.

*Como equipo directivo, ¿Se han planteado modificar o hacer un apartado en el PEI, PME o PIE que tenga relación con estudiantes migrantes? ¿Por qué?*

Sí, con el director nos planteamos modificar el PEI del colegio y agregar la inclusión de niños inmigrantes como parte de nuestro sello institucional. En el proyecto PIE no los podemos incluir, pero sí modificar el PEI y agregar un apartado en el Plan de Mejoramiento, que apunte específicamente a apoyar a estos estudiantes y sus familias.

#### **DIMENSIÓN PROCEDIMIENTOS**

*En su calidad de miembro del directivo, ¿cree que el establecimiento ha fomentado la inclusión de los estudiantes inmigrantes, particularmente, a nivel curricular?*

No, a nivel curricular no, porque como te digo no hay lineamientos que establezcan una diferencia y, por ejemplo, cuando hablas de DUA, de hecho nos capacitamos, ves que en el DUA se puede abordar la inmigración, de hecho por todos lados. Los profesores aún están al debe. Les cuesta planificar para los niños chilenos, imagínate para los extranjeros o, incluir dentro de esos su adecuación curricular. Entonces, si no hay lineamientos, no se puede, porque los profesores están super ligados a la normativa, entonces cuando tu les vas a ocupar el 35% de su 65-35 te reclaman y si tu no satisfaces sus necesidades, van al DAEM y te acusan. Mira, yo creo que si no hay lineamientos claros, que vengan desde arriba, va a costar mucho que los profesores incluyan a los inmigrantes. Porque, además yo no puedo decirles “oye, chiquillos hagan esto”



porque no lo van a hacer, en cambio si hay una normativa que lo abale, me va a servir a mí como una espalda, porque si yo pido algo que ellos consideran que “no corresponde” es agobio y eso pasa en todos lados, no solo aquí. Entonces queda a criterio y a voluntad del profe esta adecuación curricular. Pasa lo mismo con los niños PIE, porque si no hay una normativa clara, me dicen es que para los transitorios no hay cupo, a pesar de que tu como profesor te das cuenta de que el niño está como en el limbo, entre un diagnóstico y el otro y ven que requiere una adecuación curricular, los profes dicen “si la normativa no me lo exige, yo no lo hago”. Es una lástima, mira yo creo que en el sistema municipal ha pasado que los profes cambian de rango el contrato y pasan de contrata a planta y “jodiste” los perdiste. De hecho yo me he dado cuenta que aquí, alivianamos la pega de las planificaciones un montón, quitamos el clase a clase para que los profesores tuvieran un poco menos de agobio, el clase a clase es interno, si uno va al la clase te lo tienen que mostrar igual porque es de ellos, pero no se exige aquí y, aún así, ha profes que no planifican. Entonces uno dice ¿chuta, si les pido algo es agobio? Y te van a acusar al DAEM y allá, créeme que escuchan y escuchan mucho, entonces queda esa sensación de que acá en el colegio no se hacen bien las cosas y uno necesita de repente que te den un espaldarazo.

Mira, yo tuve un problema gigante acá en la escuela, que me tuvo a punto de decir “ya, hasta aquí llego yo”. Resulta que un profe, sacó a los alumnos PIE de la clase gravada, un profe que es experto 1. Resulta que él vino y me preguntó si lo podía hacer, yo le dije que no, porque yo tengo la ley de inclusión a quemada a fuego. Entonces, ver a uno de los niños afuera, en el patio llorando, yo lo encontré terrible, a parte de terrible lo encontré una falta de respeto conmigo que igual soy autoridad. Nunca he sido del trato vertical ni nada, pero igual no corresponde. En fin, como te digo, lo que hace falta son normativas claras.

*¿Existe algún procedimiento interno que adecue el reglamento de evaluación para niños y niñas migrantes?  
¿Por qué?*

No, no existe nada. Porque no habiendo lineamientos claros, uno no puede llegar y modificar los reglamentos internos sin saber qué se dice desde el Ministerio o qué dice el DAEM

*En relación a lo anterior, ¿disponen de estadísticas sobre tasa de aprobación y/o reprobación de los estudiantes inmigrantes extranjeros?*

No, diferenciada no. Así como el dato duro no. Sí tenemos todos los índices de eficiencia interna, todavía no los separan, o sea, los separan por sexo, el sistema, pero no los separan por nacionalidad.

*¿Si no disponen de ello, cuál es su impresión respecto del comportamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros respecto del logro de aprendizajes?*

Es regular. Los últimos que llegaron no llegaron muy bien. Llegaron con faltantes dificultades, son de Venezuela. Los profesores se acercaron a mí, diciéndome que hay uno que no maneja la lectura en cuarto. Llegaron en una fecha que a nosotros nos sive mucho, nosotros los matriculamos ahora, para asegurrles la matrícula. Nosotros podríamos haberles dicho perfectamente, vuelvan en marzo, porque los niños salen la próxima semana. Además, estos niños no alcanzaron a participar del proceso SAES y venían justo a cursos que sí son parte del Sistema de Selección Escolar. A pre kínder a kínder y a séptimo. Hasta el momento con la única niña que tenemos problema es con la niña de pre kínder. La niña que venía a primero, la matriculamos en kínder para que sea promovida con nosotros, entonces ya tenemos un cupo listo. La otra chica que se supone que llega a 8vo, pero que nosotros la queremos matricular en 6to para que sea promovida a séptimo con nosotros.

## **DIMENSIÓN PRÁCTICAS**

*¿Qué prácticas llevan a cabo como establecimiento para garantizar el ingreso, permanencia y cumplimiento de los derechos de estudiantes inmigrantes?*

<p>No tenemos ninguna práctica sistematizada. Como te digo este encuentro que vamos a hacer, nació en medio de la contingencia, de ver de repente a tanto inmigrante que dijimos hay que hacer algo. Pero, así como alguna sistematización de alguna práctica, no.</p>
<p><i>¿Qué prácticas han llevado a cabo, a nivel de la gestión del establecimiento, para asegurar la inclusión de los estudiantes migrantes?</i></p>
<p>Solo que somos una escuela abierta y que no ponemos ninguna dificultad a la matrícula.</p>
<p><i>¿Los docentes realizan prácticas pedagógicas que permitan la inclusión de estudiantes inmigrantes? ¿Cuáles, por qué?</i></p>
<p>Bueno, principalmente lo que se puede observar es la traducción de textos, claro que hay profesores que traducían el texto completo para que los niños las pudieran leer, guías traducidas hasta que ellas manejaran un poco más el idioma. El equipo PIE se hace cargo de sus estudiantes, pero de todas maneras tenemos un equipo multidisciplinario que se hará cargo de apoyar a los estudiantes inmigrantes, ellos mismos se harán cargo de la actividad de este lunes y van a sistematizar los resultados para entregárselos a cada profe.</p>
<p><i>¿De qué manera y en qué medida le parece que se ha vinculado a las familias de los estudiantes inmigrantes para que participen de la comunidad educativa?</i></p>
<p>Bueno, la familia como cualquier otra en realidad. Hicimos el día del apoderado, hicimos actividades familiares para el aniversario. Se han mostrado muy participativos, en promedio más que los chilenos. Tal vez tiene que ver con que aún no encuentran trabajo, tienen más tiempo, pero sí, ellos se muestran mucho. Por ejemplo, el otro día hicimos una zumba familiar y ellos vienen y como tienen el sabor dentro, ellos disfrutaban mucho de las actividades. Vienen constantemente, pero nosotros como escuela no tenemos ninguna práctica para incluirlos solo a ellos.</p>
<p><i>En su calidad de coordinadora, ¿usted cree que, respecto de las políticas educativas a nivel Nacional y en relación con la inmigración, cree que hace falta algo y de ser así qué?</i></p>
<p>Yo creo que todas las tareas están pendientes. Tal vez si nosotros hacemos un diagnóstico, nos podemos dar cuenta que si bien decimos ser una escuela inclusiva, los aceptamos y en eso quedamos. Quedamos en la aceptación y en el ingreso de los niños. Lo que vamos a hacer es un paso, este encuentro que te contaba, nos va a servir para planificar lo que venga con respecto a su inclusión. Tal vez de este encuentro salgan algunas cosas como, por ejemplo, que quieren que los nombren en el acto o que quieren que se celebre el día de su país o que para el día del alumno ellos hagan otro juego o ellos también mostrarnos su cultura. Esto es un paso, un paso que nos va a servir para generar nuestras propias prácticas inclusivas internas y que se vayan replicando con el tiempo. Lo ideal sería poder dejarlas establecidas. Pero falta mucho, nos queda mucho por hacer. Estamos a años luz de poder incluir a los niños inmigrantes.</p>

**Pauta de entrevista Colegio Juan Ignacio Molina, la Florida**

I.DATOS BÁSICOS DEL ESTABLECIMIENTO	Nombre del establecimiento	Colegio Juan Ignacio Molina, La Florida
	Matrícula total	611
	Cantidad de docentes aula	29
	Cantidad de docente directivos	6
II. DATOS DEL ENTREVISTADO	Cargo que Desempeña	Director
	Tiempo de Ejercicio en el Cargo (años)	6
	Horas destinadas al cargo	44
	Años de Experiencia Profesional	22
	Años de Experiencia en Educación	22

<b>DIMENSIÓN GENÉRICA</b>	
<i>¿Cuántos/as estudiantes inmigrantes extranjeros están matriculados/as en el establecimiento?</i>	23
<i>¿De qué nacionalidades son? ¿Se perciben algunas diferencias de lengua y costumbres en ellos/as?</i>	Tenemos colombianos, haitianos, brasileños y venezolanos.
<i>¿Se perciben algunas diferencias de lengua y costumbres entre ellos/as?</i>	Sí, se perciben diferentes costumbres entre ellos y, a su vez, con los niños chilenos. Hay diferencias, por ejemplo en las colaciones que traen, en el idioma, sobre todo con los haitianos y los brasileños y, aunque los venezolanos y los colombianos hablen español, ellos tienen modismos distintos que no son conocidos por los niños chilenos entonces no se entienden bien, al menos en un principio.
<i>¿Recuerda desde qué año el establecimiento ha recibido estudiantes inmigrantes extranjeros?</i>	La verdad es que no lo recuerdo. Lo que sí se, es que en los últimos 2 años, el crecimiento ha sido exponencial y eso nos ha ido generando algunas complicaciones, porque no hay lineamientos claros que nos digan qué tenemos o qué no tenemos que hacer con los estudiantes inmigrantes.
<i>¿Han aumentado o disminuido en los últimos cinco años?</i>	Ha aumentado considerablemente. Le podría decir que desde el 2016 a la fecha ha aumentado en un 70% a 80%
<i>¿En qué porcentaje cree que se ha producido el aumento?</i>	En un 70 a 80% desde el 2016 a la fecha.
<b>DIMENSIÓN POLÍTICAS</b>	

*¿Qué conoce de las normativas vigentes sobre estudiantes inmigrantes en escuelas chilenas? ¿Qué opinión le merecen?*

Conozco lo que nos envía el Ministerio a los colegios a principio de año y los decretos que han enviado, esos que hablan de la matrícula y permanencia de los estudiantes inmigrantes. La verdad es que encuentro que se falta mucho por hacer, cada día tenemos más estudiantes de otras nacionalidades y deben ser tratados como iguales, sin embargo, no lo son. Ellos tienen muchas necesidades, desde lo afectivo hasta lo económico, no hay que olvidar que ellos vienen, en la mayoría de los casos, casi con lo puesto o con muy poco. Creo que las políticas que se han hecho han permitido avanzar, pero falta mucho por hacer.

*¿En el establecimiento se cuenta con alguna política que permita la inclusión de los estudiantes inmigrantes extranjeros?*

No, no se cuenta con ninguna política específica. Nosotros hacemos lo que nos dicen, no podemos arriesgarnos a querer hacer demás y después nos pueden multar. Quisiéramos poder incluirlos en la ley SEP, para que tengan los beneficios de sus compañeros, pero no podemos. Usted sabe que la SEP obliga a cuadrar todos los dineros y como colegio no podemos arriesgarnos a que nos multen o nos quiten subvención preferencial por querer hacer algo que está fuera de la normativa.

*¿Existe algún reglamento que asegure una “evaluación inclusiva” atendiendo a sus diferencias?*

No, nosotros tenemos un reglamento de evaluación. Todos los estudiantes, chilenos o extranjeros son evaluados bajo el mismo reglamento. Lo que sí hacemos es, en el caso de los estudiantes que no hablan español, es pedirle a la profesora de inglés o de lenguaje que traduzcan las evaluaciones a creole en el caso de los estudiantes haitianos. Esto por supuesto que es por la voluntad de las docentes, porque ellas no cuentan con tiempo exclusivo para esto.

*De acuerdo con su experiencia, qué opinión le merece esta afirmación: “Estudiantes inmigrantes extranjeros tratados diferenciadamente tienen mayor éxito escolar que aquellos que se integran sin diferencias con el resto de sus pares”.*

¡Qué interesante afirmación! Nunca la había escuchado. La verdad es que me hace mucho sentido, porque al igual que los estudiantes que tienen dificultades, por ejemplo, con el lenguaje y son parte del proyecto de integración escolar, los niños y niñas que provienen de otras nacionalidades deberían ser parte de los proyectos PIE, por ejemplo, o de otros proyectos que les permitan una correcta inclusión en la escuela. Los pobres niños llegan de otro país a una ciudad, donde nos guste o no, existe mucho prejuicio y tienen que adaptarse porque la ciudad no se adapta a ellos. Lo que nosotros sí hacemos para que se sientan más cómodos cuando llegan, es que yo voy a dejarlos a las salas en forma personal, los presento y les pido a los estudiantes que los reciban bien y que sean acogedores. Los niños no tienen problema, acogen e incluyen muy bien a sus compañeros, el problema lo tenemos los adultos, en particular algunos profesores de más edad, porque les cuesta mucho trabajar con estudiantes PIE chilenos, imagínese cómo es trabajar con estudiantes que hablan otro idioma.

*Como equipo directivo, ¿Se han planteado modificar o hacer un apartado en el PEI, PME o PIE que tenga relación con estudiantes migrantes? ¿Por qué?*

Sí, nos hemos planteado la posibilidad de hacer un apartado en el reglamento de evaluación, para que los cambios que hacemos de manera informal, cuando traducimos, por ejemplo, las pruebas, sea todo formal y los padres sepan cómo serán evaluados sus estudiantes. En cuanto al PME con la UTP, tenemos la idea de pagar una hora más a los docentes que trabajan con estudiantes migrantes, para que puedan modificar sus planificaciones y adecuarlas a las nuevas realidades de sus cursos y así poder atender las necesidades de los estudiantes, lo mismo con el equipo PIE.

## PROCEDIMIENTOS

<i>En su calidad de miembro del equipo directivo, ¿cree que el establecimiento ha fomentado la inclusión de los estudiantes inmigrantes, particularmente, a nivel curricular?</i>
Lo que pasa es que nosotros como establecimiento nos regimos por la reglamentación que hay a nivel nacional. No podemos, como se dice vulgarmente, correr con colores propios. Entonces lo que se hace, es a nivel de cada profesor. Por ejemplo, hay profesores como el de educación física, que realiza modificaciones al currículo y enseña los bailes típicos de cada país, en el mes en que se celebra la independencia. Otra cosa que se hace es que por ejemplo, la profesora de historia, también ha estudiado un poco sobre los procesos históricos de cada país, como para ir haciendo un paralelo con los de Chile, claro que esto resulta con los más grandes, porque los chiquititos son tan concretos que no se saca nada enseñándoles un comparativo porque no lo van a entender.
<i>¿Existe algún procedimiento interno que adecue el reglamento de evaluación para niños y niñas migrantes? ¿Por qué?</i>
No existe ningún procedimiento formal. Lo que se hace es eso que te comentaba antes, que se realizan traducciones a las evaluaciones, pero nada más. Lo que pasa es que es bien difícil modificar los reglamentos internos cuando el año ha comenzado. Si te fijas en las calles, el 2018 ha sido un año en el que nos hemos visto bombardeados por inmigrantes, nunca nos imaginamos que sería tanto y tan rápido. De haberlo sabido, hubiésemos modificado los reglamentos con antelación. Lo que sí haremos con el consejo de profesores, es revisar y establecer compromisos que se transformarán en modificaciones, pero ya para el 2019.
<i>En relación a lo anterior, ¿disponen de estadísticas sobre tasa de aprobación y/o reprobación de los estudiantes inmigrantes extranjeros?</i>
No, no tenemos esas estadísticas. Manejamos la estadística de los alumnos en general, pero no detalladamente, ni por inmigrantes, género o edad. Solo por cursos
<i>¿Si no disponen de ello, cuál es su impresión respecto del comportamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros respecto del logro de aprendizajes?</i>
Mira, yo los veo bien. En general se adaptan bien, eso incluye el estudio. Hay varios niños si, que no llegan con sus tareas hechas, otros que vienen desabrigados, con hambre y tu sabes que todo eso influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero como te digo, en general se ven bien. Sus notas no son malas y los profesores comentan sorprendidos que varios son buenísimos en matemática por ejemplo. En lenguaje claramente les cuesta más, pero no es por falta de capacidades, sino que es porque no manejan el idioma.
<b>DIMENSIÓN PRÁCTICAS</b>
<i>¿Qué prácticas llevan a cabo como establecimiento para garantizar el ingreso, permanencia y cumplimiento de los derechos de estudiantes inmigrantes?</i>
Bueno, nosotros hacemos lo mismo con todos los estudiantes. Para asegurar el ingreso, le damos la posibilidad a todos y cada uno de los postulantes. Todos en igualdad de condiciones. Para asegurar la permanencia, hacemos llamadas telefónicas o visitas a los hogares, cuando los niños llevan faltando más de 3 días sin tener certificado médico.
<i>¿Qué prácticas han llevado a cabo, a nivel de la gestión del establecimiento, para asegurar la inclusión de los estudiantes migrantes?</i>
Las prácticas, lo que te comentaba. Lo poco que se hace, lo hacen los docentes por buena voluntad. En mi calidad de director no puedo ir más allá y exigirles que, dentro de su tiempo de preparación de la enseñanza, realicen modificaciones, traducciones o lo que sea que necesiten los estudiantes inmigrantes, porque todo puede ser tomado como agobio laboral.

<p><i>¿Los docentes realizan prácticas pedagógicas que permitan la inclusión de estudiantes inmigrantes? ¿Cuáles, por qué?</i></p>
<p>Lo que se ha hecho es lo que mencionaba antes, lo del profesor de educación física, el docente de historia, pero eso lo hace uno de los docentes de historia, no es un acuerdo de departamento, es un trabajo personal que decidió hacer Miguel Ángel al darse cuenta las caras que colocaban los estudiantes cuando se hablaba de los procesos históricos de su país. Lo mismo pasó con Marcelo, el profesor de educación física que de manera muy proactiva decidió hacer modificaciones al currículo y agregar los bailes típicos de los países de los estudiantes</p>
<p><i>¿De qué manera y en qué medida le parece que se ha vinculado a las familias de los estudiantes inmigrantes para que participen de la comunidad educativa?</i></p>
<p>Las familias de inmigrantes se han vinculado igual que las chilenas. En reuniones de apoderados, participando del día del apoderado, de bingos y bailes de la escuela. Ellos se integran muy bien, no es necesario hacerles algo aparte para que se integren.</p>
<p><i>En su calidad de director, ¿usted cree que, respecto de las políticas educativas a nivel Nacional y en relación a la inmigración, cree que hace falta algo y de ser así qué?</i></p>
<p>La verdad es que sí. Mira, yo me considero muy ignorante respecto a la inmigración. Lo que sé es por cultura general, por lo que veo en las noticias y por lo poco y nada que manda el MINEDUC, pero ignoro enormemente cómo han resuelto este problema países europeos, por ejemplo, donde pasaron por esto mismo hace décadas. Creo que Chile, siempre va atrás en estas cosas y lamentablemente esto funciona casi “contigo aprendo” y eso no puede ser. La educación no es un juego de azar con el que podemos probar suerte. Creo que lo que falta es que se den lineamientos claros sobre lo que sí o no hay que hacer, cómo abordar estas situaciones de idioma, alimento, abrigo, recursos, etc., con los estudiantes inmigrantes, porque muchas veces pasa que los directivos queremos, pero no podemos hacer las cosas porque la normativa lo prohíbe o simplemente no lo dice explícitamente, lo que a final de cuentas es como lo mismo.</p>

## **Proyecto Educativo Colegio Concepción, Talca.**

COLEGIO CONCEPCIÓN TALCA

RECTORÍA

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

### 1. INTRODUCCIÓN

El Colegio Concepción realiza su labor educacional desde la perspectiva del humanismo laico, con un currículum inspirado en aquellas orientaciones que consideran al alumno como actor esencial del proceso educativo, capaz de construir aprendizajes vinculados al conocimiento, como información y entendimiento y al desarrollo de actitudes y habilidades, en la cual se integran diversos enfoques, en pos del desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas a través de una actualización de sus potencialidades. Consideramos la educación como un proceso que debe proveerles los medios para su liberación y desarrollo personal. Pretendemos ayudarlos y estimularlos a descubrir el mundo por sí mismos, a través de su propia experiencia integradora y enriquecedora. Enfatizamos conscientemente en el proceso más que en los resultados y centramos nuestra energía tanto en el cómo enseñar como en el qué y en el por qué hacerlo. Nos preocupan los contenidos en cuanto éstos constituyen herramientas para el crecimiento y autonomía personal de nuestras alumnas y alumnos, pero más nos importa el desarrollo de sus habilidades intelectuales, de tal forma de dotarlos de la capacidad de adquirir y organizar nuevos conocimientos, dada la velocidad del flujo de información disponible. Nos interesa muy especialmente estimular en nuestros alumnos y alumnas la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, que les permita insertarse con seguridad y estabilidad en un mundo de cambio vertiginoso y de extremado pragmatismo. Nuestro currículum está orientado tanto al desarrollo de habilidades intelectuales como al fortalecimiento del proyecto de realización personal de nuestros alumnos y alumnas. Así, deseamos



otorgarles a lo largo de su vida escolar experiencias personales e integradoras que apunten a tal fortalecimiento. En este contexto nuestro rol educativo se orienta a identificar los procesos y a organizar los medios para el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y a facilitar sus propias experiencias enriquecedoras. Concebimos a cada alumno como un ser humano libre que constituye el centro del proceso educativo; como un ser que es protagonista de su crecimiento indefinido; como un ser capaz de adaptarse y responder a las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales que le corresponde vivir; un ser capaz de interactuar con el medio natural y cultural en que está inserto, estableciendo relaciones armónicas, estables y profundas. Concebimos el aprendizaje como un proceso de transformación del individuo, destinado a fomentar la capacidad de aprender a aprender. También como un proceso de búsqueda y descubrimiento personal a través de experiencias relevantes. Enfatizamos, por lo tanto, en los aprendizajes experienciales de tipo cognitivo y afectivo donde los contenidos son un medio para desarrollar habilidades, destrezas y experiencias, considerados a través de subsectores, talleres de ejecución y a través de la resolución interdisciplinaria de problemas.

### *Nuestra Visión*

"Ser una comunidad líder a nivel escolar, capaz de adaptarse a los cambios y realizar las innovaciones necesarias como respuesta. Queremos ser una alternativa de formación académica y valórica de calidad, que se cimienta en los principios de la francmasonería y que es gestionada en forma eficaz y sustentable en el futuro".

### *Nuestra Misión*

"La Corporación es depositaria de los principios de la Francmasonería. Por ello busca formar personas en el marco de la concepción Humanista y laica de la educación, con la finalidad de que ellas sean responsables, solidarias, fraternas y sean capaces de discernir hacia el bien, frente a los conflictos valóricos que se les presentan. Que tengan un sentido crítico, espíritu altruista y adhieran a los valores de paz, justicia e igualdad. Proporcionamos una educación de calidad e integradora que les permita a los alumnos desarrollar sus capacidades al máximo, realizar un proyecto personal de vida, adecuarse al cambio, enfrentar positivamente los desafíos que emprendan y trabajar en forma colaborativa".

## OBJETIVOS

- 1.-Formar personas en el marco de una concepción Laica de la Educación, para que sean responsables, solidarios, fraternos, amantes de la libertad, la igualdad, justicia y la paz.
- 2.-Desarrollar la personalidad del alumno en la perspectiva de una sociedad humanista y democrática.
- 3.-Crear condiciones para que los niños y jóvenes expresen y desarrollen sentimientos, ideas y valores en función de sus necesidades, así como las de su familia, colegio y la sociedad toda.
- 4.-Orientar el proceso de formación laica hacia la adquisición de hábitos, habilidades, destrezas y actitudes que permitan al alumno del Colegio Concepción integrarse eficientemente a las labores del estudio, el trabajo y la vida en general.
- 5.-Posibilitar el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumno incorporar a su saber los conceptos, principios, teorías y/o leyes del campo de las Ciencias.

6.-Posibilitar un desarrollo social, cultural y físico armónico conforme a los requerimientos de las personas y de una sociedad en constante cambio.

7.-Orientar el proceso educativo hacia el conocimiento y valoración de la cultura universal y de la nuestra en particular.

8.-Desarrollar en el alumno el amor por las manifestaciones del arte y expresar ya sea mediante la plástica, la música, la danza, el teatro y otros, sus inquietudes, sentimientos, aspiraciones y valores.

9.-Promover y desarrollar en los alumnos, el amor por la naturaleza y de la expresión concreta de conductas de protección y defensa del medio ambiente.

10.-Formar personas capaces de asumir las tareas concretas del medio social, ya sea como integrantes de las diferentes instituciones, como líderes de éstas y/o como gestores de tareas conducentes al mejoramiento de la sociedad.

11.-Crear condiciones que permitan al alumno valorar el rol de la familia y apoyar la acción de ésta, por medio de estrategias de orientación adecuadas.

### **“Construyendo Futuro”**

## **Extracto proyecto educativo Escuela Edén, Talca.**

### **INTRODUCCION**

El Proyecto Educativo Institucional de la escuela el Edén es el instrumento orientador del quehacer diario de la comunidad educativa, a través del cual se establecen lineamientos comunes y metas institucionales y compartidas tendientes a la mejora continua de la calidad de los aprendizajes, estableciendo prioridades y desafíos curriculares y pedagógicos. En consecuencia este proyecto será un instrumento fundamental para la toma de decisiones, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, para la formación permanente de los estudiantes y para la conducción efectiva, la toma de decisiones oportuna y la evaluación pedagógica, todo lo cual, dará como resultado una nueva concepción de la Identidad de la Escuela y de sus procesos curriculares e institucionales. El proyecto Educativo institucional se propone: Lograr la articulación de acciones en torno a la visión, misión, los sellos educativos y metas claras y precisas, asumidas colectivamente por la comunidad escolar. Materializadas en las 5 dimensiones constituyentes del Plan de Mejoramiento Educativo, Gestión pedagógica, Liderazgo escolar, Convivencia, Gestión de Recursos y Resultados. Mediante éste documento se pretende potenciar el rol de los padres y familia en una labor educativa permanente, en función de desarrollar una labor formativa y valórica, conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, establecer una convivencia escolar participativa, y que mediante su ejecución permita diseñar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en función de las necesidades y prioridades educativas de los alumnos.

El Producto que se resume en este PEI es consecuencia del trabajo de docentes, alumnos, padres y apoderados y comunidad en general. En él se reflejan los valores que deseamos imprimir a nuestra acción y que anhelamos en nuestros educandos, los que asumimos como propios pues deseamos y soñamos una sociedad más justa, solidaria, e identificada con sus raíces; una sociedad donde tengan cabida la creatividad, la investigación, el trabajo compartido y los deseos de superación.

## *VISIÓN*

“Ser una comunidad educativa de calidad y excelencia académica, centrada en el desarrollo integral de sus estudiantes, que respeta la diversidad y entrega las competencias necesarias para insertarse en la sociedad.”

## *MISIÓN*

“Brindar una sólida formación para el desarrollo integral de sus estudiantes, generando aprendizajes de calidad, fortaleciendo los valores, los resultados académicos, los hábitos de vida saludable y la interacción con el medio natural, social y cultural.

## PRINCIPIOS

1. Calidad y excelencia: Asegurar que todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y necesidades alcancen los objetivos de aprendizaje y desarrollen sus capacidades y habilidades según los estándares de aprendizaje establecidos para cada nivel de enseñanza.
2. Educación inclusiva: Asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas estudiantes con Necesidades educativas, ya sean de carácter cognitivo y/o socio afectivo.
3. Autonomía y superación: Potenciar el respeto y el fomento de la autonomía en cada uno de los estudiantes, enmarcados en una cultura de altas expectativas, que permita el desarrollo del autoconocimiento y el respeto por sí mismo y los demás, manteniendo el espíritu de superación permanente.
4. Participación: Fomentar la participación de todos los actores del proceso educativo en un ambiente de respeto y valoración mutua y el desarrollo de valores democráticos y la ciudadanía.
5. Desarrollo Integral: Propiciar el desarrollo físico, cognitivo y socio afectivo de todos los estudiantes favoreciendo su inserción en la sociedad. 6. Sustentabilidad: Fomentar el respeto al medio ambiente y el uso consiente de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.

## ENFOQUES EDUCATIVOS

En la institución se favorece el desarrollo de dos enfoques educativos, el primero hace relación al constructivismo, mediante el cual se propicia que el estudiante piense de manera autónoma y entienda significativamente su mundo. Promoviendo el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo con sus

necesidades e intereses. El profesor por su parte estructura experiencias interesantes y significativas que promuevan dicho desarrollo. Lo importante no es el aprendizaje de un contenido sino el desarrollo y afianzamiento de las estructuras mentales del conocer y del aprender. Se trata de crear un proceso dinámico de conocimiento en que se desarrollen las destrezas cognitivas mediante modelos de descubrimiento y solución de problemas. El fin de la educación, dentro de este modelo pedagógico, es generar comprensión, autonomía de pensamiento y, personas creativas. El segundo enfoque está referido al humanista, donde los estudiantes son el eje en torno al que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque conduce a tener especialmente en cuenta las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos de los estudiantes a fin de mantener su motivación, lograr su implicación y fomentar el desarrollo de su autonomía.

### **Extracto proyecto educativo colegio Juan Ignacio Molina, Sede La Florida.**

#### INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo Institucional - en adelante PEI - es un componente de destacada importancia en la vida de las comunidades educativas ya que adapta y concreta el proyecto educativo nacional, en función de su contexto más inmediato, teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades de la comunidad, buscando la manera de ofrecer, además un proyecto singular que concrete a dónde se pretende llegar. Para lograr a donde queremos llegar tendremos que previamente plantearnos cómo vamos a alcanzarlo, cómo nos organizaremos, con qué recursos contaremos, qué estrategias emplearemos; para finalmente poder evaluar de qué manera lo hemos hecho. De este modo, podemos concluir que un proyecto comprende al conjunto de actividades planificadas, ejecutadas y supervisadas que, con recursos finitos, tiene como objetivo crear un producto o servicio. Un proyecto exige entonces, una vinculación entre las actividades, puesto que persiguen un objetivo común. Esa vinculación debe plasmarse en forma de planificación (técnico-pedagógica, temporal y económica) cuya correcta ejecución supervisada es clave para el éxito o fracaso del proyecto. Alvarado Oyarce (2005) precisa, además que el proyecto educativo institucional tiene por finalidad explicar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre los individuos (educando y educador) y la sociedad y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma. (Alvarado Oyarce, 2005, pág.50) De esta manera, al presentar nuestro proyecto educativo institucional, todos quienes forman parte de nuestro colegio saben qué se puede esperar de esta institución, que está dispuesta a ofrecer y hacia dónde quiere ir. Consecuentemente, el compromiso de la comunidad educativa para con el PEI, es de suma importancia, lo cual es más factible si la comunidad se siente parte de él, en los distintos momentos del proyecto educativo institucional, desde su concepción, hasta su puesta en marcha día tras día.

Por todo lo anterior, señalamos que nuestro proyecto educativo institucional se presenta como una oportunidad de reflexión para la comunidad educativa en la que se establecen unos objetivos, unas finalidades formativas que el colegio Juan Ignacio Molina se propone como tales, unas estrategias para alcanzarlos, y unos valores que se buscan promover, con la finalidad última de realizar procesos de mejoramiento continuo de la calidad

educativa que estamos construyendo día a día Es una invitación a toda la comunidad educativa a conocerlo y a reconocerse en él y a participar activamente en la vida de nuestro colegio.

### SELLOS EDUCATIVOS

1. Aprender a ser ciudadanos inclusivos y respetuosos
2. Aprender a hacer uso de sus talentos en beneficio propio y de la comunidad
3. Aprender a trabajar en equipo
4. Aprender a desarrollar la sana competencia a través de la práctica del deporte y la vida sana
5. Aprender a conocer las propias limitaciones
6. Aprender a desarrollar habilidades para el cuidado del medio ambiente

### *VISIÓN*

“Formar ciudadanos y ciudadanas del mañana, con énfasis en el respeto y la participación, desarrollando competencias socioeducativas para una inserción e influencia positiva en la sociedad”

### *MISIÓN*

“Entregar a niños, niñas y jóvenes una sólida formación académica, integrando a la comunidad educativa y contribuyendo al desarrollo de valores y habilidades sociales, éticas, científicas, artísticas, deportivas y culturales, sembrando, a su vez, un espíritu crítico y reflexivo en cada estudiante para una mejor toma de decisiones en la construcción de su proyecto de vida”.

### VALORES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

El Colegio Juan Ignacio Molina La Florida tiene como principios fundamentales, los siguientes:

**El Respeto:** tratar a las personas en consideración a su dignidad humana, y en su caso, respetando jerarquías. Se deben aceptar las reglas impuestas y la normativa que nace de los consentos.

**La Tolerancia:** es la capacidad de conceder la misma importancia a la forma de ser, de pensar y de vivir de los demás que a nuestra propia manera de ser, de pensar y de vivir.

**Compromiso:** definido como la capacidad que tiene el ser humano para tomar conciencia de la importancia que tiene cumplir con el desarrollo de su trabajo dentro del tiempo estipulado para ello. Al comprometernos, ponemos al máximo nuestras capacidades para sacar adelante la tarea encomendada.

**La Responsabilidad:** cumplimiento de las obligaciones o cuidado al hacer o decidir algo, o bien una forma de responder que implica el claro conocimiento de que los resultados de cumplir o no las obligaciones, recaen sobre uno mismo.

**La Democracia:** Propiciar la participación inclusiva en el debate de las ideas y pensamientos de todos los actores de nuestra comunidad Moliniana, para aprender escuchar al otro respetando sus puntos de vista.

**La Honestidad:** cualidad humana que consiste en actuar de acuerdo como se piensa y se siente.

**La Solidaridad:** Nuestra comunidad educativa abre sus puertas a todos los sectores marginados de los beneficios que entrega la sociedad, para integrarlos nuevamente a su desarrollo económico, social y cultural.

**Cuidado del Medio Ambiente:** Internalizar la idea de que el medio que nos rodea es frágil y vulnerable, por lo que nuestra responsabilidad es protegerlo en todo tiempo y lugar donde nos encontremos. De esta manera lo disfrutarán las generaciones venideras.