

**Universidad de Sevilla Facultad de Ciencias de la Educación**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado en Educación



**TESIS DOCTORAL**

**Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad.**

**Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de  
Santiago, Chile**

Autora

*Leila Campdesuñer Sarquiz*

Director y tutor

Dr. Paulino Murillo Estepa

Sevilla, España 2020



## **Dedicatoria**

A mi madre (†) que me legó su valentía, resiliencia y espíritu de superación, sin lo cual no hubiese podido llegar hasta aquí.

A mi hijo, sentido de mi vida y de mi inquebrantable esperanza por el mejoramiento humano. A

Alejandro, mi compañero de vida, por su infinita entrega y apoyo incondicional.

A todos los que somos ciudadanos de este mundo y de ningún lugar en particular.

## **Agradecimientos**

Esta tesis ha sido un proceso de aprendizaje y descubrimiento personal del que me siento afortunada de haber podido concretar. Llegado a este punto, y con el típico cansancio luego de tanto esfuerzo sostenido, quiero agradecer a todos aquellos que contribuyeron a su realización. En primer lugar, a Dios, por ser el creador y permitirme transitar por caminos insospechados para hacer de mí lo mejor que puedo llegar a ser. A mi madre, por ser fuente inspiradora y sostenedora en este camino.

A la Universidad de Sevilla y la Universidad Católica Silva Henríquez, por haber generado el espacio para concretar este proyecto. A mi director, el Dr. Paulino Murillo Estepa, por su guía, sabiduría y acertadas orientaciones metodológicas. Gracias por confiar en mí y por sus palabras de aliento durante todo el proceso.

A mis profesores del doctorado: Dr. Carlos Marcelo, Dr. Paulino Murillo, Dra. Cristina Mayor, Dra. Marita Sánchez y Dr. Julián López, de los que aprendí mucho en sus seminarios; por su calidez y amabilidad, muchas gracias.

Al Dr. Alfonso Fernández, motor de arranque en una mañana helada y gris al invitarme a participar en un proyecto de investigación dirigido por quien fuera mi director, Dr. Paulino Murillo Estepa. Mi gran amigo y crítico, gracias.

A la Dra. Marcela Beltrán Cabezas, por su apoyo personal y como la entonces directora de la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica Silva Henríquez. Todo su talento y generosidad al servicio de los que transitamos por este camino. Mi querida amiga, mil gracias.

A mi colega, Mg. Gonzalo Pino Márquez, por su asesoría profesional, acompañamiento y pertinentes sugerencias sobre la investigación. Muchas gracias amigo.

A mi querido hijo, Alejandro Tió Campdesuñer, por sus palabras de aliento y ayuda en la digitación. Por su frase más escuchada: “mamá tú puedes”. Gracias hijo mío por ser fuente inspiradora.

A mi compañero de vida, Alejandro Urzúa, que ha estado presente en lo personal desde el inicio, y que me ha alentado a lo largo de este proceso no exento de momentos difíciles. Gracias por tenerte siempre.

A mi hermana querida, la Dra. Regina Agramonte Rosell, por su sabiduría y capacidad de sacar lo mejor de mí. Siempre a la sombra, dando luz. Mil gracias hermanita.

Al equipo DIPOS, de la Universidad Católica Silva Henríquez, en especial, a Fabiola Hurtado, por su preocupación y apoyo para la publicación de nuestro artículo. Muchas gracias. A



todos los especialistas que participaron como expertos, en particular al Dr. Carlos Bustos y Dr. Jorge Baeza. Muchas gracias por sus oportunas sugerencias profesionales.

A Francisca Baeza, por su gran apoyo en la realización de las entrevistas. Muchas gracias.

A Lorena González, directora de uno de los centros que formaron parte del estudio. Por su gentileza, colaboración y total disposición para que se pudiera finalizar este proyecto. Mil gracias.

A las “Anas” de la familia, por su compañía y cariño en momentos importantes. Mil gracias.

A mi amiga Beatriz Reyes, quien desde un inicio me animó a enrolarme en este proyecto con la certeza de que se haría realidad. Muchas gracias querida amiga.

A todos los amigos y colegas que me alentaron. Muchas gracias.

## **Resumen**

*Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad. Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, Chile* es una investigación que tuvo como objetivo valorar el alcance de los planes de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad en escuelas que se caracterizan por la presencia de estudiantes inmigrantes.

La investigación, de corte descriptivo, se realizó desde una perspectiva mixta, combinando los métodos cuantitativos y cualitativos de forma secuencial en dos fases. En la primera fase, de tipo cuantitativa, la elección de los seis centros se realizó de manera intencionada y, en su conjunto, aportan 205 casos de estudio, cuya selección se basó en un muestreo no probabilístico intencionado. En la segunda fase, de tipo cualitativa, la selección de la muestra se realizó por juicio o intencionado, mediante la asignación de criterios heterogéneos, tales como el tipo de establecimiento, el cargo y el rol que cumplen los distintos actores. Estos criterios condujeron a definir una muestra representativa y heterogénea.

En la primera fase se diseñó, validó y aplicó el cuestionario *Convivencia democrática para la educación intercultural*, (en adelante *CDEI*), dirigido a conocer las percepciones de los equipos y profesionales de los centros respecto de las categorías que configuran las dimensiones procedimental y temática, y que subyacen al proceso de la mejora en convivencia democrática. A partir del análisis de los datos cuantitativos por medio del programa SPSS, se analizaron las fortalezas, debilidades y amenazas de ambas dimensiones para la fundamentación e implementación de planes de mejora en convivencia democrática.

La finalidad de la segunda fase cualitativa fue analizar los facilitadores y obstaculizadores desde lo procedimental y temático en la fundamentación e implementación de planes de mejora. Para ello, se diseñaron dos guías de entrevista semiestructuradas, debidamente validadas, para profundizar en la visión de los profesionales de los centros y las familias de estudiantes autóctonos e inmigrantes.

Para el análisis de los datos cualitativos se empleó el software Nvivo10, que permitió la organización y el análisis de la información, así como encontrar perspectivas de interés en el contenido de las entrevistas.

A partir de los resultados obtenidos a lo largo de ambas fases, se llevó a cabo una triangulación que permitió desarrollar conclusiones y discusiones en torno a los facilitadores y obstaculizadores en la fundamentación e implementación de los planes de mejora, analizar los factores que explican el alcance actual de la mejora en convivencia democrática y, por último,

proponer bases orientadoras para la fundamentación e implementación de los planes por parte los centros estudiados.

Los resultados de la investigación permiten constatar que algunos de los facilitadores para la mejora en convivencia democrática corresponden a la sensibilización y compromiso de los profesionales con el tema; que el plan de mejora es una alternativa viable para el desarrollo de la convivencia democrática; así como también que el papel de las disposiciones romántica-folclórica y crítica emocional en el diseño de acciones educativas para la participación en diversidad cultural, de acuerdo con la etapa en la que transitan las escuelas, entre otros, son elementos relacionados con la formación de valores en interculturalidad.

Por su parte, los obstaculizadores hacen referencia, fundamentalmente, a la tendiente negación de la discriminación y enmascaramiento del prejuicio, el predominio del enfoque remedial-correctivo en la intervención de manifestaciones de exclusión y el carácter eminentemente de locus externo y “protocolización” en el asesoramiento por parte de la Dirección de Educación.

Por otro lado, factores como la orfandad técnica de los profesionales y dinámicas poco flexibles de los centros limitan el desarrollo de una cultura de comunicación intercultural, al igual que la escasa participación de la familia y profesionales no docentes.

Finalmente, la existencia de contradicciones de acuerdo con una red sociocultural retroalimenta el alcance de los planes de mejora en convivencia democrática, como lo es la discordancia entre la tendencia a la exaltación de la homogeneidad y el reconocimiento de la interculturalidad en positivo, así como la discrepancia entre un enfoque humanista-reflexivo y el predominio del enfoque remedial-correctivo, entre otras.

Respecto de las bases orientadoras, para el trabajo de los centros en la mejora de la convivencia democrática se concretaron seis ejes conducentes, líneas temáticas y una guía del proceso interno de la mejora. Todo ello, como herramienta para favorecer el empoderamiento de los profesionales en esta materia.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Dedicatoria</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>4</b>
<b>Resumen</b>	<b>6</b>
<b>SECCIÓN I: ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 1. Origen y justificación de la investigación</b>	<b>24</b>
Origen	24
1.1 Demandas socioculturales y territoriales	24
1.2 Demandas educativas	28
Objeto y problema de investigación	30
1.3 Naturaleza del objeto de investigación	30
1.4 Formulación del problema de investigación	32
Preguntas y objetivos de investigación	34
1.5 Preguntas de investigación	34
1.6 Objetivo general	35
1.7 Objetivos específicos	35
<b>SECCIÓN II: REVISIÓN DE LA LITERATURA</b>	<b>36</b>
<b>Capítulo 2. Fenómeno migratorio: generalidades</b>	<b>37</b>
Nociones asociadas a la migración e imaginario chileno	38
2.1 Migración	38
2.2 ¿Inmigrante o extranjero?	39
2.3 Los procesos del migrante	42
2.4 Raza, racismo y nación chilena	46
La migración y discriminación en Chile	49
2.5 Tendencias de la migración y situación actual	49
2.6 Perfil del asentamiento latinoamericano en la comuna de Santiago	53
2.7 Legislación migratoria en Chile: del rechazo a la pluralidad para una política migratoria inclusiva	58
2.8 Discriminación estructural e integración de niños inmigrantes al ámbito educacional: avances y reflexiones	61
<b>Capítulo 3. Reconocimiento de la diversidad cultural</b>	<b>69</b>
Multiculturalidad e interculturalidad. Alcances desde una práctica educativa	70

3.1	Multiculturalidad e interculturalidad	70
3.2	Educación multicultural y educación intercultural	73
3.3	Reflexiones sobre la educación intercultural en América Latina	78
<b>Capítulo 4. En los caminos de la convivencia como objeto de intervención educativa</b>		<b>86</b>
La convivencia como objeto de intervención: entrando en tema		87
4.1	Generalidades	87
4.2	Aproximación al término de convivencia, su investigación e intervención en el ámbito educativo	90
Enfoques para abordar la convivencia escolar		95
4.3	Enfoque restringido de la paz negativa	95
4.4	Enfoque amplio de la paz positiva y convivencia democrática	96
Educación inclusiva y convivencia democrática		100
4.5	Generalidades	100
4.6	Reflexiones en torno a la práctica de la inclusión para una convivencia democrática	102
Sobre las políticas de convivencia escolar en Chile y Latinoamérica		112
4.7	Estado actual de la política nacional en convivencia escolar. Reflexiones y desafíos	112
<b>Capítulo 5. Comprensión del plan de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática</b>		<b>121</b>
Aproximación al tema de la mejora		122
5.1	Generalidades en relación con la mejora en la escuela	122
5.1.1	Aprendizaje	122
5.1.2	Innovación	123
5.1.3	Mejora	124
5.2	Perspectivas del enfoque de la mejora en la escuela	124
5.2.1	Enfoque sobre las barreras del aprendizaje y la participación	126
5.2.2	Modelo del asesoramiento colaborativo	127
Marco normativo para la implementación del plan de mejora en convivencia democrática		129
5.3	Tensiones de la política educativa y naturaleza ambigua del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia en contextos culturalmente diversos	129
Plan de mejora y desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad		133
5.4	Visión actual del plan de mejora	133

5.5	Propuesta de plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad	136
	Dimensiones del plan de mejora en convivencia democrática	139
5.6	Dimensión procedimental	139
5.7	Dimensión temática	140
	A modo de conclusión	154
<b>SECCIÓN III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>		<b>155</b>
<b>Capítulo 6. Marco metodológico</b>		<b>156</b>
6.1	Tipo de investigación. Generalidades del enfoque mixto	156
6.2	Diseño general de la investigación	158
6.3	Procedimiento de la investigación	160
6.4	Selección de la muestra	163
6.4.1	Muestra cuantitativa	164
6.4.2	Muestra cualitativa	168
	Definición de las dimensiones y categorías	170
6.5	Dimensión procedimental y sus categorías	170
6.5.1	Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad	171
6.5.2	Plan de mejora como instancia para innovar en materia de convivencia democrática en interculturalidad	171
6.5.3	Facilitadores y obstaculizadores en la fundamentación e implementación del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad	171
6.5.4	Visión inclusiva en el planteamiento de las propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad	171
6.5.5	Visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios	172
6.6	Dimensión temática y sus categorías	172
6.6.1	Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad	172
6.6.2	Enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación	173
6.6.3	Existencia de prejuicios	175
6.6.4	Igualitarismo	175
6.6.5	Comprensión de la interculturalidad para la convivencia	176
6.6.6	Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad	177
6.6.7	Valores	179

Instrumentos de investigación	180
6.7 Instrumento cuantitativo	180
6.8 Instrumento cualitativo	181
Procedimiento para la validación de los instrumentos	183
6.9 Validación del cuestionario	183
6.9.1 Primer juicio de expertos	183
6.9.2 Primera prueba piloto	186
6.9.3 Segundo juicio de expertos	190
6.9.4 Segunda prueba piloto	195
6.10 Validación de la entrevista	198
6.10.1 Validación de entrevista semiestructurada a los profesionales	198
6.10.2 Validación de entrevista semiestructurada a la familia	205
Procedimiento de análisis de la información	207
6.11 Procedimiento de análisis cuantitativo	207
6.12 Procedimiento de análisis cualitativo	210
6.13 Criterios de resguardo de la calidad en el análisis cualitativo	213
6.14 Criterios de triangulación de los datos de la investigación	214
<b>SECCIÓN IV: RESULTADOS, DISCUSIONES, CONCLUSIONES, Y RECOMENDACIONES</b>	<b>216</b>
<b>Capítulo 7. Resultados y análisis de la fase 1: cuantitativa</b>	<b>217</b>
Presentación y análisis de los resultados	217
7.1 Características sociodemográficas de la muestra	218
Dimensión procedimental	220
7.2 Categoría: sensibilización con el tema de la convivencia en interculturalidad	220
7.3 Categoría: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática	223
7.4 Categoría: facilitadores y obstaculizadores	225
7.5 Categoría: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática	227
7.6 Categoría: visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios	230
7.7 Resumen de resultados de la dimensión procedimental	234
Dimensión temática	237
7.8 Categoría: origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad	237

7.9	Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación	240
7.10	Categoría: existencia de prejuicios	243
7.11	Categoría: igualitarismo	244
7.12	Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia	247
7.13	Categoría: disposiciones pedagógicas en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora	250
7.14	Categoría: valores	257
7.15	Resumen de resultados de la dimensión temática	258
7.16	Categoría: origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad (ítems 26 y 27)	262
7.17	Categoría: existencia de prejuicios (ítem 33)	265
7.18	Categoría: igualitarismo (ítems 47, 48 y 49)	267
7.19	Comportamiento de las asociaciones para la categoría: igualitarismo	271
<b>Capítulo 8. Resultados y análisis de la fase 2: cualitativa. Entrevistas a profesionales de los centros</b>		<b>273</b>
Dimensión procedimental		274
8.1	Categoría: sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad	274
8.2	Categoría: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática	281
8.3	Categoría: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática	283
8.4	Categoría: visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios	288
8.5	Categoría: facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora en convivencia democrática	293
Dimensión temática		297
8.6	Categoría: origen y naturaleza de los conflictos	297
8.7	Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir discriminación	304
8.8	Categoría: existencia de prejuicios	309
8.9	Categoría: igualitarismo	311
8.10	Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia	314
8.11	Categoría: disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora	318
8.12	Categoría: valores	321



8.13	Síntesis de los hallazgos más relevantes a partir de las entrevistas a profesionales de los centros	322
	Dimensión procedimental	322
	Dimensión temática	325
<b>Capítulo 9. Resultados y análisis de la fase 2: cualitativa. Entrevista a la familia</b>		<b>328</b>
9.1	Existencia de prejuicios	329
9.2	Igualitarismo	332
9.3	Comprensión de la interculturalidad para la convivencia e inclusión	335
9.4	Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad	339
9.5	Enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación	342
9.6	Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora	346
9.7	Valores	349
9.8	Síntesis de los hallazgos más relevantes a partir de las entrevistas a la familia de estudiantes de los centros	350
9.9	Síntesis y comparación de los hallazgos más relevantes en las percepciones de los profesionales y familias de estudiantes	353
	Triangulación	355
<b>Capítulo 10. Discusiones y conclusiones</b>		<b>361</b>
10.1	Aspectos procedimentales	361
10.1.1	Sensibilización con el tema de la convivencia en interculturalidad	361
10.1.2	Plan de mejora como instancia para innovar en materia de convivencia democrática e interculturalidad	363
10.1.3	Visión de la comunidad educativa como protagonista de sus cambios	366
10.1.4	Visión inclusiva en el planteamiento de las propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad	369
10.1.5	Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora en convivencia democrática	371
10.2	Aspectos temáticos	372
10.2.1	Origen y naturaleza de los conflictos	372
10.2.2	Existencia de prejuicios	374
10.2.3	Igualitarismo	375
10.2.4	Comprensión de la interculturalidad	377

---

10.2.5 Enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación	378
10.2.6 Disposición pedagógica para el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora	379
10.2.7 Valores	382
10.3 Facilitadores y obstaculizadores procedimentales y temáticos	386
10.4 Alcance de la mejora en convivencia democrática	389
10.5 Sobre la necesidad del empoderamiento de los profesionales de los centros	392
10.5.1 Ejes conducentes para el desarrollo de la convivencia democrática a través del plan de mejora	393
10.5.2 Líneas de empoderamiento para la fundamentación de planes de mejora en convivencia democrática	397
<b>Capítulo 11. Implicaciones de la investigación</b>	<b>403</b>
11.1 Fortalezas	403
11.1.1 Metodológicas	403
11.1.2 Epistemológicas	404
11.1.3 Axiológicas	405
11.1.4 De tipo estratégico	405
11.2 Limitaciones	406
11.3 Implicaciones	407
<b>Bibliografía</b>	<b>409</b>
<b>Difusión científica de la tesis</b>	<b>446</b>

---

---

## TABLAS

Tabla 1. Stock censal de inmigrantes por envejecimiento	26
Tabla 2. Distribución porcentual por país de nacimiento de los inmigrantes	27
Tabla 3. Matrícula de estudiantes por establecimientos municipalizados	165
Tabla 4. Composición de la muestra de participantes para la primera fase del estudio	167
Tabla 5. Muestreo cualitativo	168
Tabla 6. Participantes de los centros. Segunda fase cualitativa	169
Tabla 7. Familias participantes. Segunda fase cualitativa	170
Tabla 8. Perfil de los expertos seleccionados	184
Tabla 9. Modelo para evaluación de expertos (Experto 1)	185
Tabla 10. Distribución de los centros	187
Tabla 11. Distribución de la muestra. Primera prueba piloto	187
Tabla 12. Alfa de Cronbach del cuestionario. Primera prueba piloto	189
Tabla 13. Modelo para evaluación de expertos (Experto 5)	190
Tabla 14. Dimensión procedimental	191
Tabla 15. Dimensión temática	192
Tabla 16. Resumen del alfa de Cronbach final	195
Tabla 17. Prueba de KMO y Bartlett, dimensión procedimental	195
Tabla 18. Matriz de componente rotado, dimensión procedimental	196
Tabla 19. Prueba de KMO y Bartlett, dimensión temática	197
Tabla 20. Matriz de componente rotado, dimensión temática	198
Tabla 21. Modelo de evaluación de entrevista a profesionales de los centros (Experto 5)	199
Tabla 22. Guía de entrevista para profesionales de los centros	201
Tabla 23. Guía de entrevista a familia	206
Tabla 24. Entrevistados. Comunidad educativa de los centros	211
Tabla 25. Familias entrevistadas	212
Tabla 26. Distribución porcentual de la muestra total según las funciones	218
Tabla 27. Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y el sexo	218
Tabla 28. Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y la edad	219
Tabla 29. Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y años de ejercicio profesional	219

---

Tabla 30. Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y estudios de posgrado	220
Tabla 31. Ítem 8. Distribución porcentual según el centro educativo	221
Tabla 32. Ítem 9. Distribución porcentual según el centro educativo	222
Tabla 33. Ítem 10. Distribución porcentual según el centro educativo	222
Tabla 34. Ítem 11. Distribución porcentual según el centro educativo	222
Tabla 35. Ítem 12. Distribución porcentual según el centro educativo	224
Tabla 36. Ítem 13. Distribución porcentual según el centro educativo	224
Tabla 37. Ítem 14. Distribución porcentual según el centro educativo	226
Tabla 38. Ítem 15. Distribución porcentual según el centro educativo	226
Tabla 39. Ítem 16. Distribución porcentual según el centro educativo	226
Tabla 40. Ítem 17. Distribución porcentual según el centro educativo	228
Tabla 41. Ítem 18. Distribución porcentual según el centro educativo	228
Tabla 42. Ítem 19. Distribución porcentual según el centro educativo	229
Tabla 43. Ítem 20. Distribución porcentual según el centro educativo	229
Tabla 44. Ítem 21. Distribución porcentual según el centro educativo	229
Tabla 45. Ítem 22. Distribución porcentual según el centro educativo	231
Tabla 46. Ítem 23. Distribución porcentual según el centro educativo	232
Tabla 47. Ítem 24. Distribución porcentual según el centro educativo	232
Tabla 48. Ítem 25. Distribución porcentual según el centro educativo	233
Tabla 49. Ítem 26. Distribución porcentual según el centro educativo	239
Tabla 50. Ítem 27. Distribución porcentual según el centro educativo	239
Tabla 51. Enfoque remedial-correctivo. Distribución porcentual según los centros	241
Tabla 52. Enfoque orientado al currículo. Distribución porcentual según los centros	241
Tabla 53. Enfoque orientado a las habilidades sociales. Distribución porcentual según centros	242
Tabla 54. Enfoque orientado a la mediación cultural. Distribución porcentual según los centros	242
Tabla 55. Enfoque orientado al vínculo con la familia. Distribución porcentual	243
Tabla 56. Categoría existencia de prejuicios. Distribución porcentual según los centros	244
Tabla 57. Categoría igualitarismo. Ítem 47. Distribución porcentual según los centros	246
Tabla 58. Categoría igualitarismo. Ítem 48. Distribución porcentual según los centros	246

Tabla 59. Categoría igualitarismo. Ítem 49. Distribución porcentual según los centros	247
Tabla 60. Categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia. Ítem 34. Distribución porcentual según los centros	249
Tabla 61. Categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia. Ítem 35. Distribución porcentual según los centros	249
Tabla 62. Categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia. Ítem 36. Distribución porcentual según los centros	250
Tabla 63. Ítem 38. Disposición técnico-reduccionista. Distribución porcentual según los centros	252
Tabla 64. Ítem 39. Disposición técnico-reduccionista. Distribución porcentual	252
Tabla 65. Ítem 40. Disposición romántico-folclórica. Distribución porcentual según los centros	253
Tabla 66. Ítem 42. Disposición crítica-emocional. Distribución porcentual según los centros	254
Tabla 67. Ítem 43. Disposición crítica-emocional. Distribución porcentual según los centros	255
Tabla 68. Ítem 44. Disposición humanista-reflexiva. Distribución porcentual según los centros	256
Tabla 69. Ítem 45. Disposición humanista-reflexiva. Distribución porcentual según los centros	256
Tabla 70. Ítem 50. Implementación de planes de mejora para la formación de valores. Distribución porcentual según los centros	258
Tabla 71. Comportamiento del sexo. Ítem 26	262
Tabla 72. Comportamiento del sexo. Ítem 27	262
Tabla 73. Edad. Ítem 26	262
Tabla 74. Edad. Ítem 27	263
Tabla 75. Años de ejercicio profesional. Ítem 26	263
Tabla 76. Años de ejercicio profesional. Ítem 27	263
Tabla 77. Estudios de posgrado. Ítem 26	264
Tabla 78. Estudios de posgrado. Ítem 27	264
Tabla 79. Asociaciones. Categoría: origen y naturaleza de los conflictos	264
Tabla 80. Sexo. Ítem 33	265
Tabla 81. Edad. Ítem 33	265

---

Tabla 82. Años de ejercicio profesional. Ítem 33	266
Tabla 83. Estudios de posgrado. Ítem 33	266
Tabla 84. Asociaciones. Categoría: existencia de prejuicios	266
Tabla 85. Comportamiento del sexo. Ítem 47	267
Tabla 86. Comportamiento del sexo. Ítem 48	267
Tabla 87. Comportamiento del sexo. Ítem 49	268
Tabla 88. Edad. Ítem 47	268
Tabla 89. Edad. Ítem 48	268
Tabla 90. Edad. Ítem 49	269
Tabla 91. Años de ejercicio profesional. Ítem 47	269
Tabla 92. Años de ejercicio profesional. Ítem 48	269
Tabla 93. Años de ejercicio profesional. Ítem 49	270
Tabla 94. Estudios de posgrado. Ítem 47	270
Tabla 95. Estudios de posgrado. Ítem 48	270
Tabla 96. Estudios de posgrado. Ítem 49	271
Tabla 97. Asociaciones. Categoría: igualitarismo	271
Tabla 98. Matriz de complementación: dimensión procedimental	357
Tabla 99. Matriz de complementación: dimensión temática	359

---

---

## FIGURAS

Figura 1. Plan de mejora (2019/2020)	134
Figura 2. Plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática (2018)	138
Figura 3. Fases de la investigación	160
Figura 4. Procedimiento de la investigación	161
Figura 5. Configuración del origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad	172
Figura 6. Comportamiento transversal: sensibilización con el tema de la convivencia	221
Figura 7. Comportamiento transversal: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática	223
Figura 8. Comportamiento transversal: facilitadores y obstaculizadores	225
Figura 9. Comportamiento transversal: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora	227
Figura 10. Comportamiento transversal: visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios	230
Figura 11. Resumen de los resultados de la dimensión procedimental	234
Figura 12. Comportamiento transversal: origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad	238
Figura 13. Comportamiento transversal: enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación	240
Figura 14. Comportamiento transversal: existencia de prejuicios	244
Figura 15. Comportamiento transversal: igualitarismo	245
Figura 16. Comportamiento transversal: comprensión de la interculturalidad para la convivencia	248
Figura 17. Comportamiento transversal: subcategorías interculturalidad en positivo e interculturalidad como condición natural de los contextos educativos	248
Figura 18. Ítem 37. Comportamiento transversal	251
Figura 19. Comportamiento transversal: disposición técnico-reduccionista	251
Figura 20. Comportamiento transversal: romántica-folclórica	253
Figura 21. Comportamiento transversal: crítica-emocional	254
Figura 22. Comportamiento transversal: humanista-reflexiva	255
Figura 23. Comportamiento transversal: valores que deben ser desarrollados a través de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia en interculturalidad	257

---

Figura 24. Resumen de los resultados de la dimensión temática	259
Figura 25 Resumen: Percepciones sobre interculturalidad y convivencia democrática	274
Figura 26. Nube: interculturalidad	275
Figura 27. Nube: convivencia democrática	276
Figura 28. Resumen: relación interculturalidad y convivencia democrática	277
Figura 29. Nube: relación interculturalidad-convivencia democrática	278
Figura 30. Resumen: compromisos para afrontar el desafío de la interculturalidad y la convivencia democrática	278
Figura 31. Resumen: propuestas de mejora de los centros	280
Figura 32. Nube: propuestas de mejora de los centros	281
Figura 33. Resumen: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora	282
Figura 34. Nube “aspectos de la vida de los establecimientos y propuestas de mejora”	283
Figura 35. Resumen: plan de mejora para innovar en condiciones de interculturalidad. Situación de la convivencia y prevención de la discriminación	284
Figura 36. Resumen: plan de mejora para innovar en condiciones de interculturalidad. Impacto de los planes de mejora en la convivencia en los centros	287
Figura 37. Nube: cambios en la vida del establecimiento y propuestas de mejora	288
Figura 38. Resumen: actores en la toma de decisiones visión sobre plan de mejora	289
Figura 39. Nube: actores que participan en las decisiones sobre el plan de mejora	292
Figura 40. Resumen: modalidades de participación de los estamentos	292
Figura 41. Resumen I: facilitadores y obstaculizadores para la mejora	293
Figura 42. Nube: aspectos facilitadores del plan de mejora	294
Figura 43. Resumen 2: Facilitadores y Obstaculizadores para la mejora	296
Figura 44. Nube: aspectos obstaculizadores del plan de mejora	297
Figura 45. Resumen: origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad	298
Figura 46. Nube: visibilidad del conflicto, causas relacionadas con la diversidad cultural	299
Figura 47. Nube: visibilidad del conflicto, causas no relacionadas con la diversidad cultural	300
Figura 48. Nube: ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad	301
Figura 49. Nube: enmascaramiento del conflicto en interculturalidad	302
Figura 50. Resumen: formas de intervenir los conflictos en interculturalidad	303
Figura 51. Resumen: enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad	304



Figura 52. Nube: enfoque orientado al vínculo con la familia	305
Figura 53. Nube: enfoque normativo-reflexivo	307
Figura 54. Resumen: existencia de prejuicios	309
Figura 55. Nube: existencia de prejuicios	310
Figura 56. Resumen: igualitarismo	312
Figura 57. Nube: igualitarismo	312
Figura 58. Resumen: comprensión de la interculturalidad	315
Figura 59. Nube: comprensión de la interculturalidad	315
Figura 60. Resumen: disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas	318
Figura 61. Nube: actividades interculturales como parte de la mejora	319
Figura 62. Nube: actores que involucran las actividades interculturales	319
Figura 63. Resumen: valores	321
Figura 64. Nube: Valores	321
Figura 65. Resumen: existencia de prejuicios de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes	329
Figura 66. Nube: existencia de prejuicios de estudiantes chilenos hacia sus compañeros inmigrantes	330
Figura 67. Resumen: existencia de prejuicios de padres chilenos hacia familias inmigrantes del centro	331
Figura 68. Nube: existencia de prejuicios en padres chilenos	331
Figura 69. Resumen: igualitarismo	332
Figura 70. Nube: Sentido de discriminación como familia inmigrante	333
Figura 71. Nube: acciones de mejora del establecimiento ante la discriminación	334
Figura 72. Resumen: significado y sentido de la interculturalidad	335
Figura 73. Nube: significado de interculturalidad	336
Figura 74. Nube: sentido que le otorgan a la interculturalidad	337
Figura 75. Resumen: la escuela ante el desafío de la interculturalidad	337
Figura 76. Nube: Escuela, convivencia e interculturalidad	338
Figura 77. Nube: Sugerencias a la escuela para favorecer la convivencia en interculturalidad	339
Figura 78. Resumen: origen y naturaleza de los conflictos	340
Figura 79. Nube: origen y naturaleza de los conflictos	341

---

Figura 80. Resumen: proceder de la institución ante el tema de los conflictos en diversidad cultural	341
Figura 81. Nube: proceder de la institución ante el tema de los conflictos en diversidad cultural	342
Figura 82. Resumen: enfoques para afrontar la diversidad	343
Figura 83. Nube: dificultades de los niños inmigrantes	344
Figura 84. Nube: necesidades de los niños inmigrantes	345
Figura 85. Nube: actividades que realiza la escuela	346
Figura 86. Resumen: disposición pedagógica	346
Figura 87. Nube: Disposición pedagógica	347
Figura 88. Nube: Protagonistas de las actividades	348
Figura 89. Nube: Sugerencia de actividades	348
Figura 90. Resumen: valores	349
Figura 91. Nube: valores	350
Figura 92. Feria intercultural, centro 4. Participación de la familia	380
Figura 93. Feria intercultural, centro 4. Bailes típicos de estudiantes inmigrantes	381
Figura 94. Feria intercultural, centro 4. Investigadora, directora y encargada de convivencia	381
Figura 95. Acción educativa del centro 4. Mural de valores	383
Figura 96. Facilitadores y obstaculizadores del plan de mejora en convivencia democrática	388
Figura 97. Alcance del plan de mejora en convivencia democrática	391
Figura 98. Resumen líneas de empoderamiento	397
Figura 99. Guía de proceso interno de la mejora	401

---

“No se pueden analizar cuestiones de la educación sin una perspectiva de futuro”  
(Vygotsky, 1995, p. 37).

## **SECCIÓN I**

### **ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Esta sección consta de un único capítulo. Presenta las demandas socioculturales y educativas para la realización del estudio en Chile, particularmente en la comuna de Santiago, inserta en la capital. Luego de definir el problema, su naturaleza contradictoria y compleja, se argumentan las ideas que subyacen ahí, como el desconocimiento de los facilitadores y obstaculizadores de los planes de mejora en convivencia democrática y de las condiciones que, desde un locus interno, se relacionan con el alcance de estos. Posteriormente se presentan las preguntas de investigación y los objetivos que la conducen.

## Capítulo 1. Origen y justificación de la investigación

### Origen

#### 1.1 Demandas socioculturales y territoriales

La presente investigación está enfocada en el plan de mejora como una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejora en los establecimientos educacionales.

De acuerdo con las Orientaciones del Plan de Mejoramiento Educativo 2019/2020 del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), para su elaboración los establecimientos educacionales deben tomar en cuenta, entre otros elementos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la autoevaluación institucional, las demandas de sus contextos socioculturales y territoriales, los roles y funciones de los miembros que la componen, así como los logros y desafíos para el mejoramiento de la calidad de la educación de acuerdo con las políticas educacionales, normativas y leyes involucradas (Mineduc, 2019).

Alineado con lo anterior, el presente estudio se enfoca en el plan de mejora como una vía para el desarrollo de la convivencia democrática en la escuela intercultural, dado que una de las demandas socioculturales y territoriales más imperiosas tiene que ver con el afrontamiento de la diversidad en contextos escolares culturalmente diversos, sobre todo porque en los últimos cinco años se ha mostrado un incremento de escolares inmigrantes matriculados en los centros educativos en estudio.

Si bien Chile es un país culturalmente diverso, históricamente también ha sido epicentro de movimientos migratorios, considerando tanto a las personas que han emigrado, como a aquellas chilenas o no, que ingresan al país como extranjeros para radicarse de manera temporal o permanente. Sin embargo, en la última década el comportamiento de dicho fenómeno ha mostrado un dinámico crecimiento.

Los logros alcanzados en los ámbitos económico, político y educacional han hecho del país un destino atractivo para grupos de inmigrantes provenientes fundamentalmente de países limítrofes y de la región del Caribe.

¿Cuántos inmigrantes hay en Chile? La respuesta, antes del 2019, no ha sido lo suficientemente correcta y exacta, ya que solo existieron aproximaciones a través de los registros administrativos —como las visas y permisos de residencia definitiva— que entrega el Departamento de Migración y Extranjería, o bien a través de la *Encuesta de Caracterización*

*Socioeconómica, Casen*, elaborada por el Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

De acuerdo con cifras provenientes de estas fuentes, entre 2014 y 2017 el número de inmigrantes ya se había incrementado aproximadamente en un 232%, pasando de 416.082 a 966.363 personas.

Por nacionalidad, la que tuvo el mayor aumento fue la haitiana, que pasó de 1.649 a 73.098 en este periodo, aunque la mayor colonia continúa siendo la peruana, que en 2017 alcanzaba los 249.389 inmigrantes. Lo anterior significa un alza del 4,433% (Vedoya y Rivera, 2018).

En cuanto a la distribución territorial, en términos de los lugares de asentamiento en Chile, el mayor porcentaje de migrantes reside en la Región Metropolitana (capital y sus alrededores), concentrando el 61,5% del total de la población. Las tres primeras regiones de Chile (zona conocida como Norte Grande) agrupan el 16,2% de los migrantes residentes, siendo la Región de Antofagasta la que evidencia mayor proporción de migrantes (6,9%) en la zona norte, y es la segunda mayor del país (Rojas y Silva, 2016).

Respecto del comportamiento en la Región Metropolitana, la mayor concentración se aprecia en las comunas de Santiago, Quilicura, Estación Central, Independencia y Recoleta, por su atractivo desde el punto de vista laboral, de conectividad, escolarización y salud pública. “Ya desde el año 2002 en la comuna de Santiago se concentraba el 54,4% de la población inmigrante seguida por Recoleta (14,2%), Estación Central (13,1%), Independencia (9,6%) y Quinta Normal (8,7%)” (Segura y Bijit, 2014, p. 35).

En cuanto al comportamiento de los grupos etarios de etapa escolar y adolescencia, según la *Encuesta Casen* (Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, 2015), evidencian un gradual incremento de un 14,9 % en el 2015, en relación con el 13,3% que había en el año 2013.

A partir del nuevo mandato del presidente Sebastián Piñera, durante los años 2018 y 2019, el Instituto Nacional de Estadísticas, INE, junto con el Departamento de Extranjería y Migración, DEM, en colaboración con Policía de Investigaciones de Chile, Ministerio de Relaciones Exteriores y Servicio de Registro Civil e Identificación, diseñaron una metodología que ha permitido arribar a la estimación de un total de 1.251.225 personas extranjeras residentes habituales en Chile, con un 51,6% de hombres y un 48,4% de mujeres. Si se compara con el último Censo, se observa un crecimiento del 67,6% para esta población en el período entre abril del 2017 y diciembre del 2018.

Respecto de la distribución según las edades, la siguiente tabla muestra los resultados arrojados.

Tabla 1

*Stock censal de inmigrantes por envejecimiento*

Edad en grupos quinquenales	Estructura censada			Estructura envejecida		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-
0 a 4 años	2,5	2,5	2,4	1,7	1,8	1,7
5 a 9 años	4,0	4,1	3,9	3,9	4,0	3,8
10 a 14 años	4,1	4,2	4,0	4,1	4,2	4,0
15 a 19 años	5,0	5,2	4,8	4,5	4,6	4,3
20 a 24 años	11,3	11,8	10,9	9,9	10,3	9,5
25 a 29 años	16,5	17,3	16,1	16,0	16,6	-
30 a 34 años	15,4	16,1	14,7	16,0	16,7	-
35 a 39 años	12,6	12,6	12,7	13,1	13,3	-
40 a 44 años	9,2	8,8	9,6	10,0	9,5	-
45 a 49 años	6,4	5,8	6,9	6,8	6,3	7,4
50 a 54 años	4,5	4,1	4,9	4,8	4,4	5,2
55 a 59 años	3,0	2,6	3,3	3,3	2,9	3,6
60 a 64 años	1,9	1,7	2,1	2,0	1,8	2,3
65 a 69 años	1,2	1,1	1,3	1,3	1,2	1,4
70 a 74 años	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,9
75 a 79 años	0,6	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6
80 a 84 años	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5
85 a 89 años	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4
90 a 94 años	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2
95 a 99 años	0,1	-	0,1	0,1	0,1	0,1
100 años y más	-	-	-	-	-	-

Fuente: Ministerio del Interior/ INE, 2019.

En cuanto a su distribución, según el país de procedencia, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 2

*Distribución porcentual por país de nacimiento de los inmigrantes*

País de nacimiento	Estructura censada		
	Total	Hombre	Mujer
Total	100,0	100,0	100,0
Perú	25,1	23,8	26,5
Colombia	14,1	13,2	15,0
Venezuela	11,1	11,6	10,7
Bolivia	9,9	8,7	11,0
Argentina	8,9	8,9	8,9
Haití	8,4	11,2	5,7
Ecuador	3,7	3,6	3,8
España	2,2	2,5	2,0
Brasil	1,9	1,7	2,1
Estados Unidos de América	1,7	1,7	1,6
República Dominicana	1,6	1,3	1,9
China	1,2	1,4	1,1
Cuba	0,9	0,9	0,9
México	0,8	0,7	0,8
Alemania	0,8	0,8	0,8
Otro País	7,2	7,5	6,8
País no declarado	0,5	0,5	0,4

Fuente: Ministerio del Interior/ INE, 2019.

Como se aprecia, la mayor representatividad la expresan, por un lado, países limítrofes más cercanos, en particular Perú, y por otro, la presencia de ciudadanos haitianos como hecho inédito en la historia de Chile. En cuanto a la edad, si bien la de mayor concentración es la adultez-joven, no es menor la cifra estimada de chicos inmigrantes que se encuentran en las etapas preescolar, escolar y adolescencia, a los efectos de las demandas que ello acarrea a los contextos escolares.

Este escenario convoca al trabajo en la mejora de la convivencia escolar desde el enfoque democrático, entre otras cosas porque el desarraigo, la precariedad habitacional, las dificultades en sus procesos de integración a la nueva cultura del país receptor —no exentos de dificultades idiomáticas, religiosas y de socialización, entre otras—, son aspectos que inciden en las dinámicas

psicosociales de los contextos escolares y en la presencia de manifestaciones de discriminación, todo lo cual afecta la calidad de sus aprendizajes y su vida en general.

Así mismo, se puede apreciar que en muchos casos las familias de estos niños y adolescentes no cuentan con redes de contención y articulación social que posibiliten intercambios y reciprocidades y, en el caso de aquellas que sí las poseen, en ocasiones dichas relaciones se dan dentro de un medio hostil.

Es así como, a pesar de que Chile es un país culturalmente diverso, la actual fisonomía ha puesto en el tapete la urgencia de contar con respuestas encaminadas al desarrollo de una convivencia democrática, participativa para la prevención de la discriminación, la exclusión, y finalmente, tendiente hacia la mejora de la calidad de la educación.

## **1.2 Demandas educativas**

Una de las vías con que se cuenta para avanzar en materia de convivencia democrática en interculturalidad es el plan de mejora como herramienta para la gestión educativa, a través del cual es posible concretar propuestas que conduzcan a hacer de las escuelas verdaderos espacios de humanidad, más allá de las diferencias religiosas, idiomáticas y de colores de sus integrantes.

Si bien el Mineduc se ha encargado de generar las condiciones normativas y metodológicas para el desarrollo de propuestas de mejora en el ámbito de la convivencia escolar a través de los planes de mejora, es inevitable que emerjan algunas inquietudes respecto de semejante desafío en las condiciones actuales de diversidad cultural.

Por ejemplo, ¿cuáles son las percepciones de la comunidad educativa respecto del tema de la diversidad y la interculturalidad entre otros temas que son transversales al planteamiento de propuestas de mejora en convivencia democrática? ¿Qué disposiciones pedagógicas subyacen en las acciones de mejora para la formación ciudadana en interculturalidad? ¿Cuáles son las percepciones respecto del conflicto en interculturalidad? ¿Cuáles son las condiciones actuales de los centros para la mejora en convivencia democrática? ¿Cuáles son las visiones en torno a los procesos de mejora en educación intercultural?

Por último, más allá de las normativas y orientaciones metodológicas emanadas por el Mineduc para el desarrollo de los planes de mejora, ¿cuáles serían las bases orientadoras que permitirían a los centros fundamentar e implementar sus planes de mejora en convivencia democrática? Bases orientadoras que están en íntima consonancia con las percepciones de las comunidades educativas en torno a la interculturalidad, diversidad, valores, discriminación y conflicto, como ejes centrales de la convivencia democrática.



Estas inquietudes dan origen al presente estudio, sobre todo porque en el desarrollo de los procesos de mejora no basta con lineamientos y normativas —lo que no supone desconocer su relevancia—, sino que en el intento de dar a las comunidades educativas el protagonismo en la fundamentación de sus propuestas, se requiere del conocimiento de sus visiones en esta materia, las que evidentemente conducen su quehacer en este ámbito de la mejora.

Y es que lo normativo e instructivo debe ser concebido como un referente para que la comunidad educativa asuma el rol activo, como verdadera gestora de sus procesos de mejora en convivencia democrática. Tal es así que, en las actuales orientaciones para el desarrollo de los planes de mejora, el Mineduc insiste en este papel de las comunidades educativas y sus proyectos educativos institucionales.

Este nuevo enfoque releva el PEI de cada establecimiento educacional y la autoevaluación institucional que realizan los actores escolares como puntos de partida para el diseño del plan de mejoramiento e incorpora metas a cuatro años (Mineduc, 2018).

Es así como todas las directrices para la planificación e implementación del plan de mejora son básicamente un instrumento orientador desde la transversalidad, dado que los centros son mucho más que territorios, son espacios con sus propias zonas de potencialidad y, por lo tanto, con demandas diferentes para su intervención desde la mejora.

De esta forma, el plan de mejora resulta ser un instrumento con doble carácter. Por un lado, se trata de un proceso dinámico, de renovación, estudio y fomento de prioridades que cambian sistemáticamente y que, por tanto, deberá generar condiciones transversales, pero que estén lejos de ahogar toda iniciativa, autonomía y creatividad de la comunidad educativa en la intervención de sus propios desafíos.

Al mismo tiempo es también un proceso estratégico y lógico, que orienta y pone en marcha el potencial de la institución educativa, donde este carácter estratégicamente pensado deberá significar la institucionalización de la innovación y el cambio en el establecimiento educacional.

Lo anterior sugiere que hacia el interior del plan de mejora se gesta un interjuego entre lo centralizado y descentralizado, entre el proyecto estratégicamente pensado y la naturaleza del espacio en que será ejecutado, entre lo preestablecido y lo cambiante, entre lo transversal y lo diverso.

Desde esta perspectiva, las nuevas orientaciones para el desarrollo de planes de mejora, expuestas en el Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educacionales (Mineduc, 2019, 2018) son solo un referente metodológico que de ninguna manera puede ser interpretado por los establecimientos como un instrumento que dicte el trabajo de la comunidad educativa, ya que ello sería incompatible con la comprensión del enfoque de la escuela diversa, y del liderazgo para

ofrecer respuestas a las demandas de sus contextos, entre ellos, el de la convivencia democrática en interculturalidad.

A propósito del tema del liderazgo institucional para la mejora y el cambio, la Reforma Educacional señala que:

Convocamos a todas las comunidades escolares del país, lideradas por sus sostenedores y directivos escolares, a que diseñen e implementen procesos integrales de mejoramiento, desafiantes, pertinentes y participativos expresados en este plan a cuatro años, que se transforme así en la carta de navegación que guíe sus procesos educativos para el período 2015-2018 (Mineduc, 2015, p. 7).

## **Objeto y problema de investigación**

### **1.3 Naturaleza del objeto de investigación**

El proceso de mejoramiento educativo para la convivencia democrática en interculturalidad, como objeto de estudio, es sistémico y a la vez contradictorio, lo que evidencia su clara complejidad. Lo anterior puede explicarse por la cantidad de ámbitos que involucra: el de la gestión, el cambio educativo, la innovación, la sociedad intercultural, el modelo educativo intercultural y la escuela inclusiva, entre muchos otros aspectos.

Al respecto, las contradicciones más cercanas que han permitido delimitar y desentrañar el objeto de estudio de esta propuesta para la caracterización del problema de investigación son:

---

Carácter transversal-  
diverso

En materia de convivencia en interculturalidad, el ciclo de mejoramiento continuo debe ser concebido como aquel proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza e interviene, desde su realidad, aquellas problemáticas y desafíos respecto de los conflictos interculturales, sus actitudes frente a la diversidad cultural, la formación de valores interculturales, y es responsabilidad de esta el trabajo de prevención e intervención de la discriminación desde un locus interno. Al mismo tiempo es un proceso transversal, ya que el plan de mejora es un referente metodológico que regula los procesos de innovación a través de bases normativas y procedimentales que conduzcan las actividades que deben ser desarrolladas durante su elaboración y puesta en marcha desde la transversalidad.

---

Carácter centralizado-  
descentralizado

Se trata de un proceso centralizado, ya que el Mineduc, a través de la Reforma Educacional y diferentes lineamientos se propone impactar con fuerza la inequidad que caracteriza al sistema escolar chileno y, entre las herramientas con que cuenta se halla el plan de mejoramiento educativo. Simultáneamente es un proceso descentralizado, ya que este se revela a partir del PEI de cada centro como punto de partida para el diseño del plan, el que incorpora una mirada estratégica de definición de objetivos y metas a cuatro años, las que deberán materializarse mediante la implementación de planes anuales.

---

Estratégicamente  
pensado y dinámico-  
cambiante

Primero, porque la comunidad educativa debe identificar sus necesidades de intervención y potenciar cambios de acuerdo con las características actuales de sus escenarios, siguiendo una política de largo aliento, que minimice los riesgos de retroceso a lo largo del tiempo. Ello deberá significar la institucionalización de la innovación y el cambio en el establecimiento educacional. Es también un proceso dinámico, de renovación, estudio y fomento de prioridades que cambian sistemáticamente, que deberá generar condiciones que estén lejos de ahogar toda iniciativa, autonomía y creatividad de la comunidad educativa en la intervención de sus propios desafíos, a partir de su propio potencial.

---

Texto-pretecto-  
contexto

Desde el texto, el tema de la convivencia democrática en interculturalidad es un discurso desde la totalidad, que transmite la necesidad de ser abordado a partir de un diálogo que tiene carácter internacional, a través de organizaciones como la Unicef y la Unesco, y también de acuerdo con temas de relevancia como el de derechos humanos, desarrollo sostenible, igualdad de oportunidades, sistema educativo, políticas públicas, procesos de innovación educativa, legislación, etc. Todos ellos se comportan como ejes transversales en este diálogo de saberes respecto del objeto de estudio. Desde el pretexto, se asume el texto en los ámbitos como los de la migración, equidad, inclusión, innovación educativa para la transformación, procesos de mejora y calidad de la educación, entre otros, que se asumen como parte de un problema social de la ciencia, y que permiten propiciar el diálogo

---

para la transformación de la sociedad. Por último, desde el contexto este trabajo empodera dicho objeto de investigación de acuerdo con la realidad nacional, la Reforma Educacional chilena para la transformación de la realidad educativa. El país responde al texto desde sus espacios decisores, de reflexión científica, de los cambios en el ámbito educativo según las características del contexto chileno, permitiendo entrar en un diálogo con aquel.

---

#### **1.4 Formulación del problema de investigación**

Para la formulación del problema se han tomado en cuenta las demandas socioculturales y educativas ya esbozadas, así como las contradicciones inherentes al objeto de estudio que definen su naturaleza emergente, compleja, contradictoria, a la vez que insuficientemente teorizada desde el contexto nacional. Todo lo anterior ha sugerido tres ideas fundamentales que subyacen a la formulación del problema del presente estudio y que se detallan a continuación.

La primera idea es que Chile es culturalmente diverso, por lo que existe un pronunciamiento a nivel de país y del Mineduc para promover una escuela inclusiva y evitar la discriminación en el contexto escolar. Sin embargo, no se evidencia su carácter explícito en la prevención de manifestaciones de comportamientos psicosociales tales como prejuicios y estereotipos desde una estrategia deliberada a nivel de los centros, más incluso cuando el tema de la llegada creciente de inmigrantes ha puesto en el tapete la urgencia de desarrollar respuestas rápidas y eficientes para la prevención de la discriminación a través de los procesos de mejora. Aunque desde hace algunos años se ha reconocido que “ciertos grupos de estudiantes inmigrantes son más vulnerables en cuanto a manifestaciones de discriminación arbitraria en los establecimientos educacionales” (Mineduc, 2013, p. 24), así como que actualmente se promueve la formación ciudadana, el apoyo a la inclusión y la convivencia escolar desde la participación y vida democrática como algunos de los planes establecidos por normativa (Mineduc, 2015; 2018; 2019), se evidencia un desconcierto desde el punto de vista psicoeducativo en torno al término “vida democrática para una educación intercultural” en el contexto educativo chileno actual.

Al respecto, se han propuesto dos instrumentos para la gestión de la convivencia: el *Plan de gestión de la convivencia escolar* y el *Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia escolar* (Mineduc, 2014a). Pero ellos entregan, fundamentalmente, orientaciones y lineamientos en torno a la gestión del clima escolar, la convivencia como parte del proceso de mejora para el área de convivencia escolar, así como indicaciones para la comunidad educativa ante la

emergencia de manifestaciones de abuso y violencia en los establecimientos. Al respecto se plantea que:

La adecuada implementación de estos instrumentos en los establecimientos fortalece los procesos de promoción de la buena convivencia, prevención de la violencia y las acciones que permitan intervenir en los hechos de violencia escolar (Mineduc, 2014a, p. 5).

Sin embargo, aún es insuficiente la profundidad del debate crítico-reflexivo en torno a aquellas bases teórico-prácticas que prevengan la vivencia de desprotección de las comunidades educativas para la innovación en materia de convivencia democrática en interculturalidad.

Una segunda idea fundamental es que, a pesar de que los establecimientos educacionales cuentan con los beneficios de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, N° 20.248, la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 —que busca garantizar que la educación sea de calidad y equitativa para todos los estudiantes—, además de la Ley Contra la Discriminación N° 20.609, la Ley Sobre Violencia Escolar N° 20.536 y el Plan de Gestión de convivencia escolar (instrumento cuya finalidad es promover la participación y el diálogo entre quienes componen la comunidad), prevalece a nivel nacional una historia de desconocimiento acerca de los facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de planes de mejora con vistas al desarrollo de la convivencia democrática en la escuela intercultural. Este desconocimiento es un impedimento para reconocer sus posibilidades a mediano y largo plazo para la fundamentación de una línea estratégica de innovación en esta materia.

La tercera idea es que se adolece de información acerca de las condiciones que, desde un locus interno, se relacionan con el alcance de planes de mejora en convivencia democrática, así como para la prevención de la discriminación en la escuela intercultural. Ello significa que se desconocen las actuales percepciones de los diversos estamentos de las comunidades educativas en torno a las nociones que, como teorías implícitas, subyacen a sus propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática.

En este sentido, la autoconciencia de la interculturalidad, convivencia democrática y sus interrelaciones, así como del conflicto y la discriminación, son fundamentales para que los centros puedan levantar sus propias demandas y fundamentar sus propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática, ya que:

Los procesos de mejoramiento siempre presentan un fuerte componente endógeno, si bien las políticas tienen un rol como contexto posibilitador o incluso como hito gatillante del proceso (donde aparece relevada la Subvención Escolar Preferencial, SEP), es desde las propias prácticas y convicciones, sus historias e identidades, que en último término se explica el mejoramiento en las escuelas (Bellei et al., 2014, p. 10).

Precisamente, una de las críticas realizadas a la investigación en el ámbito de la mejora en Chile, es la que plantean Bellei et al. (2014):

Una cierta visión habría dominado el campo, de que un mismo modelo podría servir a las necesidades y problemas de distintos tipos de escuelas (on size fits all), recomendándose políticas y programas de mejoramiento con pretensiones universales, o modelos de buenas prácticas genéricas para todo tipo de escuelas (...). Existiría una falta de consideración de las variables de contexto de las escuelas (tales como los aspectos sociales, políticos y locales, y las diferencias socioculturales de los estudiantes (Bellei et al., 2014, p. 19).

Así se aprecia que la investigación de la mejora en el escenario chileno no está exenta de estas objeciones, e incluso, se reconoce que al igual que en Latinoamérica, el nivel de investigación en torno al tema es aún limitado (Bellei et al., 2014).

Por lo tanto, la toma de autoconciencia de sus preconcepciones sobre las nociones relacionadas con la vida democrática a través de espacios de reflexión crítica y teórica por parte de las comunidades educativas es una condición previa para la fundamentación de sus planes de mejora en la prevención de la discriminación y el logro de la participación.

Para los efectos del presente estudio, se considera que este es el corazón que permite convertir las iniciativas de mejora en verdaderos espacios de aprendizaje para los establecimientos educacionales.

## **Preguntas y objetivos de investigación**

### **1.5 Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es la visión de la comunidad educativa acerca de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen en el diseño e implementación de los planes de mejora en convivencia democrática en los centros educativos?
- ¿Cuáles son los facilitadores y obstaculizadores procedimentales y temáticos en la fundamentación e implementación de planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad?
- ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan el estado actual de la mejora en convivencia democrática en los centros educativos?
- ¿Cuáles son las bases orientadoras que actualmente requieren los centros educativos para el desarrollo de sus planes de mejora en convivencia democrática?

## **1.6 Objetivo general**

Valorar el alcance de los planes de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, Chile, que se caracterizan por la presencia de estudiantes inmigrantes.

## **1.7 Objetivos específicos**

- Conocer la visión de la comunidad educativa acerca de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen en el diseño e implementación de planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.
- Analizar facilitadores y obstaculizadores desde lo procedimental y temático en la fundamentación e implementación de planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.
- Analizar los factores que explican el alcance actual de la mejora en convivencia democrática de los centros educativos.
- Proponer bases orientadoras para el trabajo de los centros educativos, con vistas a la mejora en convivencia democrática.

“Quédate un poco más  
Márchateme un poco menos  
Véteme yendo de modo  
Que me parezcas viniendo  
¡Y no me grites adiós! (...)” (Blanco, 1958, p. 91)

## SECCIÓN II

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta sección consta de cinco capítulos y una conclusión, que sintetiza los aspectos clave de la investigación que permitieron construir el armazón que la sustenta.

- Capítulo 2. Fenómeno migratorio: generalidades. Esclarece nociones relacionadas con la migración y su contextualización desde el imaginario chileno. Culmina con las tendencias migratorias en Chile, su perfil actual y los avances y retrocesos en materia de legislación migratoria.
- Capítulo 3. Reconocimiento de la diversidad cultural. Expone las principales modalidades en el afrontamiento de la diversidad cultural, sus alcances desde la práctica educativa a la luz del paradigma de la inclusión educativa. Finalmente, recorre lo que ha sido la educación intercultural en Sudamérica y Chile.
- Capítulo 4. En los caminos de la convivencia como objeto de intervención educativa. Expone los fundamentos de la convivencia democrática, de la paz positiva, el diálogo y la participación, como enfoque que permite la prevención de la discriminación, a diferencia del enfoque de la paz negativa. Se reflexiona acerca de la práctica inclusiva en el desarrollo de la convivencia democrática y finalmente se hace un análisis acerca de las políticas de convivencia escolar en Latinoamérica, en particular Chile.
- Capítulo 5. Comprensión del plan de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática. Es el eje de la investigación y presenta la comprensión del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática y sus dimensiones procedimental y temática para su fundamentación e implementación. Así mismo, se hace un análisis de las tensiones y naturaleza ambigua de este instrumento para el desarrollo de la convivencia democrática en contextos culturalmente diversos.



## **Capítulo 2. Fenómeno migratorio: generalidades**

La historia de la humanidad es también la historia misma del fenómeno migratorio, pues aquella se ha tejido a partir del ser humano conquistador y migrante que ha poblado el planeta, fusionado culturas y construido sociedades. Las personas provienen de un antepasado común, y los desplazamientos son la base de la difusión del uso de la herramienta y el trabajo.

Los desplazamientos desde Europa, los traslados de negros esclavos africanos a América durante la época de la Colonia, y el número de personas que migró del viejo continente a inicios del siglo XX en busca de mejores condiciones de vida, así como durante las contiendas bélicas, dan cuenta de la permanencia histórica de este fenómeno.

En la actualidad, el fenómeno migratorio sigue relacionado con la desigualdad en el mundo, lo que provoca que muchos ciudadanos de países en desarrollo abandonen sus hogares para ir al encuentro de otras oportunidades y mejorar sus perspectivas de ingreso económico, salud y educación. El inmigrante está expuesto a cambios que afectan su calidad de vida, lo que da cuenta de su valentía, de una voluntad férrea para enfrentar situaciones adversas y de su gran capacidad de resiliencia. Tal como se plantea en el último informe de la Unesco sobre migración, desplazamiento y educación:

Nos llegan de todo el mundo historias impactantes, conmovedoras, de migración y desplazamiento. Son relatos de ambición, esperanza, miedo, ilusión, ingeniosidad, realización, sacrificio, valentía, perseverancia y sufrimiento, que nos recuerdan que la migración es una expresión de la aspiración humana a la dignidad, la seguridad y un futuro mejor (Unesco, 2019, p. 11).

Momentos importantes de la historia del fenómeno migratorio en Chile tienen un impacto en la actual resistencia latente hacia los inmigrantes, particularmente los que provienen de países limítrofes más pobres, y que descansa en una burda comprensión de la nación y el mito del nacionalismo. El “ellos/nosotros”, que supone la existencia de seres “superiores e inferiores” (Tijoux, 2016, p. 16), como herencia del pasado colonial, de su impacto traumático que aún destila aires de discriminación.

Este comportamiento ante la inmigración en Chile sugiere una reflexión en torno a nociones inherentes al fenómeno migratorio y su expresión en el contexto nacional, las cuales hoy son parte del debate público y que, paulatinamente, también se han introducido en el ámbito de la investigación científica.

## **Nociones asociadas a la migración e imaginario chileno**

### **2.1 Migración**

Existen diferentes comprensiones respecto de la migración. Así, en el Glosario sobre Migración de la Organización Internacional para las Migraciones, OIM, se le comprende como:

Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos (OIM, 2006, p. 38).

Por su parte, Micolta (2005) considera que las migraciones son “desplazamientos o cambios de residencia a cierta distancia —que debe ser significativa— y con carácter relativamente permanente o con cierta voluntad de permanencia” (p. 64).

En tanto que Monardes (2012) se refiere a la migración como aquellos “desplazamientos geográficos de individuos que involucran el traslado de un país a otro, es decir, las migraciones internacionales, excluyendo los movimientos migratorios que pueden ocurrir dentro de una misma nación” (p. 36).

A partir de estas definiciones, se desprende que es la satisfacción de necesidades el propósito que alienta a cambiar de lugar de residencia y que, por tanto, supone también un cambio en los sentidos de vida de las personas, una reorganización vital y/o el replanteamiento de sus propósitos a más largo plazo para el logro de una mejor condición de existencia.

Lo anterior difiere de otro tipo de desplazamientos temporales, como los de fines turísticos, de negocios, estudio u otros, dado que el acto de migrar se inicia con el abandono del lugar de origen y el posterior asentamiento en una nueva comunidad por un periodo relativamente largo.

Desde una comprensión más amplia, Micolta (2005) propone la existencia de distintos tipos de migraciones, las que clasifica de acuerdo con el tiempo, como “estacionales, temporales reiteradas, de varios años, e indefinidas” (p. 64), así como otros tipos según el modo de vida, que tienen que ver con la actividad que las personas realicen de acuerdo con su proceso vital. Al respecto señala:

Pueden ser migraciones que buscan un estatus profesional estable, o por exigencia de sus actividades profesionales, como es el caso de los diplomáticos, militares y otro tipo de profesionales, así como las migraciones que tienen que ver con la búsqueda de un desarrollo superior, donde se engloban los intelectuales y profesionales que buscan nuevos horizontes (p. 65).

Particularmente, se comparte lo apropiado del criterio de Micolta (2005) dado que ofrece mayor flexibilidad a la hora de comprender aquellos tipos de desplazamientos con estadías relativamente largas, que aunque también suponen un nuevo asentamiento en otras comunidades, no obedecen necesariamente a un replanteamiento de propósitos vitales de búsqueda de nuevas oportunidades para la mejora de la calidad de vida, sino que a otros objetivos relacionados con el tipo de actividad que realizan las personas, como es el caso de los diplomáticos o militares en misión de servicio.

Por otro lado, la autora también señala tipos de migraciones según la edad, las que pueden ser de tipo infantil, de adulto y anciano. Así, de acuerdo con el grado de libertad considera la “migración voluntaria, forzosa, los deportados o desterrados y los refugiados” (Micolta, 2005, p. 65).

Existen otras tipologías, como la de Blanco (2000), quien adiciona para su clasificación los límites geográficos, y de acuerdo con ello las migraciones pueden ser internas y externas; en atención a su duración, temporales o definitivas; respecto de la decisión de los involucrados, pueden ser espontáneas, dirigidas o forzadas; y de acuerdo con las causas que la motivan, ecológicas, políticas o económicas.

Para los efectos del estudio que se presenta, es de interés ahondar en el concepto de inmigrante como una de las expresiones contenidas en el fenómeno migratorio y sus distinciones respecto de otras, como la de extranjero. A continuación, se profundiza en estas nociones.

## **2.2 ¿Inmigrante o extranjero?**

Existe una serie de conceptos en torno al fenómeno migratorio, como lo son el de extranjero e inmigrante. Respecto del concepto de inmigrante, Gómez (2008) lo comprende desde un punto de vista demográfico, señalando que inmigrante es “aquel que ha nacido en otro país, más allá de la frontera. El que cruza administrativamente esa linde, esa línea que separa a los países y, al hacerlo, se convierte en un ajeno al lugar a donde llega” (Gómez, 2008, p. 307).

En Chile, el Decreto con Fuerza de Ley N° 69, de 1953, señala la distinción hasta hoy vigente entre inmigrante y extranjero. Al respecto, contempla que “inmigrantes son aquellos extranjeros que ingresan al país con el objeto de radicarse, trabajar y cumplir las disposiciones del Decreto con Fuerza de Ley” (Ministerio de Hacienda, 1953).

Por otro lado, extranjero es “aquella persona que no forma parte de la comunidad política que se adopta como referencia” (Ministerio de Hacienda, 1953), es decir, aquel que es o viene de un país con otra soberanía.

Para distinguir al extranjero del inmigrante en medio del uso indistinto que a veces caracterizan a estas nociones, Ruiz de Lobera (2004) especifica que:

La noción de migrar (inmigrar, emigrar) alude a un cambio de residencia: es un concepto demográfico y no refiere a otras consideraciones políticas, económicas o jurídicas. Extranjero es, en cambio, un término jurídico. Son extranjeros los que carecen de nacionalidad (Ruiz de Lobera, 2004, p. 12).

Así mismo, y desde un punto de vista más sociológico, también se considera al extranjero en términos de “no pertenencia a un determinado Estado Nación. Es, por tanto, una construcción política que permite reafirmar el sentido de pertenencia a una comunidad nacional que se entiende como homogénea, natural y estática en el tiempo” (Stefoni, 2016, p. 65).

De esta última comprensión se puede interpretar que extranjero es, al mismo tiempo, una noción demarcadora de identidad y pertenencia a una nación, que permite a una comunidad sentida, distinguirse de un otro que no pertenece psicosocialmente a la misma.

Para los efectos del presente estudio, el concepto de inmigrante aparece como una de las expresiones inherentes a la migración, conjuntamente con la del emigrante. La diferencia está en que el inmigrante es aquella persona no nacional que ingresa al país con el fin de establecerse en este.

Sin embargo, hay otras aristas a la hora de analizar el concepto de inmigrante, particularmente para Chile, donde cobra especial repercusión su dimensión culturalista, dado su impacto en algunas manifestaciones de discriminación que, como expresión de rechazo hacia algunas culturas, persisten en el imaginario social.

Respecto de esta dimensión cultural, Gómez (2008) señala: “en el inmigrante subyace que el sitio donde se ve la luz forja un modo de vivir, una cultura en un sentido antropológico” (p. 307).

Lo anterior significa que en el espacio geográfico desde el cual se proviene, hay una historia social compartida de costumbres, creencias y valores que configuran el ser colectivo y la identidad personal, donde esta última no niega a la identidad de grupo.

Es así como la figura del inmigrante reposa sobre la distinción de lo nacional/no nacional, tanto desde lo demográfico como de lo cultural, donde aquel “constituye una figura de alteridad que plantea distinciones entre nosotros y los otros, remitiendo a la experiencia de la identidad y la diferencia” (Correa, 2016, p. 39).

Para Sayad (2008), en tanto, no se trata solo de un interjuego dialéctico entre el nosotros y los otros, dado que efectivamente y por sobre todas las cosas, “la inmigración es la ocasión de

realizar prácticamente, en el modo de la experiencia, la confrontación entre lo nacional y lo no nacional” (Sayad, 2008, p. 102).

Por lo tanto, desde el punto de vista cultural e identitario, el inmigrante pone en evidencia sus patrones morales, estéticos, culturales y económicos en la sociedad que los acoge. Estas diferencias delimitan un nosotros y la interacción entre los “otros” y “nosotros” instauro una frontera y toda una serie de experiencias de discriminación y exclusión que muchas veces le caracterizan en algunos contextos, como es el caso de Chile, pero asumiendo matices diferentes.

En Chile esta comprensión de ser inmigrante y de las experiencias de discriminación ante tal alteridad expresa matices de acuerdo con el lugar de procedencia. Al respecto, Correa (2016) ejemplifica el fenómeno con la llegada de la inmigración peruana en la década de 1990, la cual fue vista como una invasión y amenaza, pero no así la inmigración argentina, que en esos años era mayoritaria en el país.

Lo anterior evidencia un imaginario racista que caracteriza a Chile ante ciertas culturas de inmigrantes, dado que “los peruanos provienen de un país con mayor proporción de población indígena, pero esencialmente, el tema de la Guerra el Pacífico como un hito fundamental para la formación de la identidad nacional” (Correa, 2016, p. 39).

Es así como se posiciona a Perú como enemigo natural, y este fenómeno se instaló en la opinión pública, convirtiendo a los peruanos en una amenaza, como sujetos marginales, “pobres, feos e indígenas, frente al deseo de blancura chileno” (Correa, 2016, p. 39).

Todo lo anteriormente expuesto permite concluir que, para comprender el rol de las nociones de inmigrante y extranjero en el contexto chileno, hay que ir más allá de sus definiciones jurídica y política. Particularmente, en la conformación del sentido de identidad nacional chilena, la arista culturalista y de condición social de la noción de inmigrante cobra un fuerte sentido por su papel en la convivencia ciudadana.

Es por eso, que, más allá de su arista demográfica, al enfatizar en esta impronta culturalista y de condición social del inmigrante, Correa (2016) lo recrea como “el que se encuentra fuera de los límites de la comunidad, del pobre, del inferior económica y culturalmente” (Correa, 2016, p. 40).

En Chile la noción de inmigrante es, por tanto, un indicador de estatus social de acuerdo con la cultura de origen e implica:

Una inscripción corporal de estigmas vinculados a la diferencia negada de la raza/nación/género/clase, y un proceso de naturalización en que características físicas y culturales inmodificables se traspasan por generaciones, marcando a quien ha inmigrado y a sus familias a través del tiempo (Correa, 2016, p. 40).

Lo anterior guarda especial connotación para aquellos inmigrantes pertenecientes a grupos culturales como el peruano, boliviano y africano, dado que se trata de un fenómeno vinculado con la formación de la nación chilena, que ha realizado su nacionalismo e identidad nacional desde “su aspiración a la blancura” (Correa, 2016, p. 39).

### **2.3 Los procesos del migrante**

Migrar es una experiencia extrema que impacta en todas las áreas de la vida, y su magnitud guarda relación, entre otros aspectos, con las causas que condujeron al desplazamiento, la forma y circunstancias en que se ve envuelta la persona, las relaciones familiares, la etapa de vida y el tipo de sociedad, entre otros.

La experiencia migratoria comienza antes del desplazamiento y existen diversos factores asociados con la vivencia de traslado que pueden ocasionar cierto grado de estrés. Algunos elementos traumáticos, como por ejemplo las guerras, son de los más influyentes en la presencia de síntomas como ansiedad, depresión, abuso de sustancias, o estrés postraumático (Fajardo et al., 2008).

Por otro lado, las expectativas de la persona que emigra pueden dificultar o no su adaptación a la nueva realidad. Muchos niños y adolescentes pueden vivir la migración como un acto forzoso, pues la decisión fue tomada por sus padres, aun cuando las referencias de estos respecto de los beneficios de vivir en el país de destino sean positivas.

Ahora bien, una vez instalados comienza el proceso de iniciar una nueva vida, lo que implica la realización de un duelo por todo lo que se dejó atrás. Al respecto, Monardes (2012) señala lo siguiente:

Duelo por la familia y las amistades; duelo por la lengua, las tradiciones, la tierra y lo que representa el entorno donde el sujeto creció; duelo por la cultura, donde se incluye una forma determinada de ver el mundo y cómo desenvolverse en él; duelo por el estatus, ya que en muchas ocasiones personas inmigrantes con estudios medios o superiores en su país de origen se ven abocadas a aceptar trabajos de estatus social muy inferiores a los que ostentaban en su tierra; duelo por el contacto con el grupo étnico; duelo por los rasgos físicos o los relativos a la salud mental de las personas que migran, quienes, frecuentemente, se someten a peligros relacionados con el propio viaje, las condiciones de sus viviendas en el país de destino, una alimentación deficiente, riesgos laborales, situaciones de racismo (Monardes, 2012, p. 83).

A lo anterior se adiciona una serie de dificultades relacionadas con la inserción al país de destino. Aquí se pueden encontrar las relativas a la comunicación, los nuevos códigos de

referencia cultural, estereotipos y prejuicios, manifestaciones de discriminación, funcionamiento de la sociedad de acogida, la vulnerabilidad social y económica, herramientas de las instituciones y profesionales del país de destino para trabajar la interculturalidad, entre otras.

Todo ello guarda relación con los procesos de diálogo que vive el inmigrante entre su cultura de origen y la de destino, lo que puede traer importantes efectos en su comportamiento social y su identidad. Los conceptos de “transculturación” y “aculturación” apuntan a entender estos efectos. Al respecto, Olivos (2010) señala que la transculturación es:

Un proceso que vive toda persona que va a residir en una cultura distinta a la de origen, y que consiste en una serie de cambios, tanto en las actitudes como en el comportamiento, debido al contacto entre dos culturas (Olivos, 2010, p. 9).

Por su parte, la aculturación se refiere a las estrategias que sigue el inmigrante para vivir entre las dos culturas, donde una puede ser más adaptativa que otra. Es un proceso multidireccional, que ocurre cuando dos culturas entran en contacto. Al respecto, Olivos (2010) señala que se trata de “un proceso dinámico que incluye múltiples aspectos, mediante el cual los individuos se ajustan gradualmente a un nuevo entorno” (p. 9).

Por lo tanto, la aculturación es un proceso de afrontamiento y ajuste individual, que es dinámico e incluye múltiples aspectos que hace que la manera en que el individuo lo vive sea diferente, por ejemplo, los recursos y habilidades personales y los factores socioculturales, tales como las creencias y valores propios de cada cultura. Lo anterior permite entender por qué aun cuando las personas pertenezcan al mismo grupo cultural, convivan en el mismo espacio geográfico y posean características socioeconómicas semejantes, la aculturación produce resultados diferentes en cada uno, debido a la mediación de sus experiencias y variables psicológicas personales.

Es así como algunos autores se han enfocado en la comprensión del proceso de aculturación a nivel la individualidad, para conocer los estados psicológicos que experimentan los migrantes a lo largo del mismo. Al respecto, Alaminos y Santacreu (2011) señalan:

La primera fase, normalmente corta, se caracteriza por un estado de euforia: la excitación de viajar y vivir en una sociedad y cultura diferente. La segunda fase es el periodo de choque cultural, cuando la vida real comienza en ese nuevo entorno. La tercera fase comprende un periodo de aculturación donde el migrante, poco a poco, ha aprendido a funcionar en el nuevo contexto, presenta una mayor autoconfianza y adopta un estilo de vida en ese nuevo entorno (p. 17).

Por otro lado, el proceso de aculturación puede producir diferentes resultados, que se recogen en una cuarta fase, donde:



Se adquiere una disposición psicológica estable que puede ser más negativa que la que tenía en su sociedad de origen, en cuyo caso la convivencia en la nueva sociedad puede ser dificultosa. Su situación emocional podría también ser igual que en su país de origen, incluso puede ser mejor. En este caso, el residente extranjero se ha convertido en un nativo feliz (Alaminos y Santacreu, 2011, p. 17).

Como resultado de todo este proceso, la aculturación va generando cambios en la forma de hablar y estilos de comunicarse, ajustes en procesos cognitivos como la percepción, formas de relación interpersonal, valores, identidad, actitudes, y por supuesto, estrés de aculturación.

Estas comprensiones en torno a la aculturación permiten distinguirla de otras manifestaciones asociadas al acto de migrar, como lo es el propio cambio cultural, la asimilación y la integración. Respecto de la aculturación:

Comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos que tienen culturas diferentes entran en contacto continuo y directo, con los consiguientes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos (...); la aculturación se diferencia del cambio cultural, de la que es solo un aspecto, y de la asimilación, que es a veces una fase de la aculturación (Alaminos y Santacreu, 2011, p. 16).

Por otra parte, la aculturación es también comprendida como un proceso de adaptación de un grupo minoritario a la cultura del grupo dominante (Olivos, 2010) lo que puede generar experiencias de discriminación y estrés como resultado de aquellas, así como una conservación del propio bagaje cultural o étnico. Ello dependerá de cuál de las estrategias manifieste el migrante en su proceso de aculturación: asimilación o integración.

La asimilación no es una consecuencia inevitable de la aculturación, sino que es una de las estrategias posibles para la apertura a la nueva cultura y tiene que ver con la disposición del inmigrante a mantener el contacto con la nueva cultura, adquirir sus costumbres, adoptar sus valores y sus nuevos estilos de comunicación. Supone el rechazo a mantener su identidad cultural de origen.

Por su parte la integración se produce cuando se desea mantener la identidad cultural y también el contacto intercultural. Esta última se relaciona con un mayor bienestar subjetivo y salud mental. Sin embargo, cuando se quiere conservar la identidad de origen y hay resistencia al contacto intercultural —ya que se rechaza la nueva cultura—, se produce la segregación. También podría tener lugar la marginalización, que tiene que ver tanto con el rechazo de la identidad cultural de origen, como de la nueva cultura de acogida.

Olivos (2010) considera que la persona que opta por la asimilación puede continuar comprendiendo y respetando su cultura original, pero no sentir que forma parte de ella, ya que



aparece un sentimiento de pertenencia a la nueva cultura. La alternativa para ello es pasar a la integración, puesto que de lo contrario se produce un proceso de biculturalismo, que consiste en “mantener dos identidades culturales separadas” (Olivos, 2010, p. 11).

El biculturalismo tiene efectos positivos y negativos. En el primer caso permite desarrollar la flexibilidad, estrategias ricas para el afrontamiento de problemas, tolerancia a la diversidad, pero como efecto negativo, en el plano personal tiende a originar confusión en la identidad una vez que ambas identidades culturales aparezcan en conflicto.

Por otro lado, Olivos (2010) destaca también la noción de “ajuste intercultural”, que se comprende como “el proceso mediante el cual el individuo aprende a vivir en la nueva cultura en forma creciente en el tiempo” (Olivos, 2010, p. 14).

Al respecto, variables como las que se exponen a continuación, pueden considerarse facilitadoras del ajuste a la nueva cultura. Se comparte con Olivos (2010) las siguientes:

- Distancia entre la nueva cultura respecto de la de origen. Cabe decir que no siempre es la diferencia entre dos culturas la causa de problemas en el ajuste, sino las percepciones del individuo acerca de la distancia entre ambas.
- Apoyo social con un nativo. Se asocia con un progreso en el ajuste intercultural, dado que las amistades son esenciales en el aprendizaje de habilidades sociales para vivir en la nueva sociedad.
- Características de personalidad. La presencia de ciertas habilidades permite apreciar a aquellos individuos menos vulnerables ante el cambio cultural. Habilidades como la autoeficacia, aquellas que facilitan establecer relaciones interpersonales, habilidades de adaptación, la perseverancia, la apertura a los otros, así como las que permiten sortear obstáculos, manejar el estrés, y la tolerancia a la ambigüedad son las más facilitadoras.
- Expectativas del individuo. Se refiere a la relación entre las expectativas del individuo y su ajuste en la nueva cultura. Si las expectativas incluyen la anticipación de eventuales problemas asociados al cambio cultural, se facilitará el ajuste.

Otro punto de vista para entender el proceso de aculturación es el que destaca el necesario desarrollo de competencias interculturales en el marco del proceso de aculturación. Al respecto “la aculturación implica ser capaz de ver las relaciones entre las diferentes culturas, interna y externamente a una sociedad, y ser capaz de mediar, interpretar en términos del otro, para sí mismo y para los demás” (Albert, 2007, p. 23).

Olivos (2010) prefiere referirse a habilidades interculturales, las que define como:

Las actitudes y conductas que facilitan las relaciones interpersonales con personas y grupos de otras culturas y que, al mismo tiempo, hacen posible la adaptación intercultural. En la adaptación intervienen factores cognitivos, afectivos y de procesamiento de la información (Olivos, 2010, p. 21).

Surgen varias interrogantes a partir del conocimiento de esta complejidad tan propia del hecho migratorio, donde se ponen en juego variables interpersonales, de identidad, otras relativas a códigos éticos y cívicos de culturas disímiles, e incluso, aspectos asociados con los derechos humanos. ¿Qué impacto tendrían estos procesos complejos, propios de la vida de escolares y adolescentes inmigrantes, para la convivencia en el ámbito educativo?

Además de todos estos procesos que vive el inmigrante, a esta compleja y difícil trama que se le presenta desde su propia individualidad, se adiciona la presencia de un conjunto de expresiones de rechazo y discriminación que, por razones de nacionalidad y raza persisten, las que muchas veces son invisibles en la cotidianidad, por lo que también se han tenido que elaborar leyes y normativas en materia de educación con vistas a su afrontamiento en los últimos años, sobre todo porque:

Las actitudes del público conforman la percepción que los inmigrantes tienen de sí mismos e influyen en su bienestar. La discriminación percibida causa depresión, ansiedad y reduce la autoestima. Los inmigrantes tienen menos probabilidades que los nativos de sentirse pertenecientes al país de acogida, según la Encuesta Mundial de Valores de 2014 (Unesco, 2019, p. 35).

A propósito de lo anterior, es importante discernir respecto de nociones como raza y racismo, por su impacto en los procesos que vive el inmigrante, sus duelos, así como las posibilidades de inserción en la nueva cultura, particularmente desde la realidad del contexto chileno.

## **2.4 Raza, racismo y nación chilena**

El origen del concepto de raza obedece al hecho de tener que distinguir las diferencias nacionales y religiosas en la Europa del siglo XVIII. Sin embargo, a partir de la Ilustración el término se retoma para delimitar tipologías humanas, biológicamente diferenciadas y jerarquizadas en una escala evolutiva de razas superiores e inferiores, “donde el hombre-blanco-europeo se situó en su parte más alta” (Correa, 2016, p. 40).

Actualmente aún resuena esta carga biológica y positivista en torno a la raza que, como doctrina, subyace a la desigualdad humana y que distinguió a ciertos procesos políticos históricos expansionistas, como el de la esclavitud y el colonialismo. Paradójicamente es por lo que Romero

(2003) considera que el concepto de raza “no es un dato de la percepción, una realidad tangible: es un concepto político, una poderosa ficción reguladora” (2003, p. 116).

Al respecto, Stefoni (2016) también comparte la idea de que la raza se debe entender como una categoría socialmente construida, que más allá de tener que ver con diferencias biológicas o fenotípicas, guarda relación con el sistema ideológico. Esta idea de la raza como una construcción social guarda relación con la propia evolución histórica del concepto, que no solo ha contemplado su comprensión desde el punto de vista biologicista.

En este orden, Romero (2003) reconoce que en torno a la raza se puede distinguir una tensión entre las ideas de la raciología y el racismo biológico, como expresión de la pugna entre el esencialismo/biologicismo y el construccionismo/culturalismo. En definitiva, la pugna entre “aquellos que entendían las diferencias como innatas con base biológica y aquellos que las consideraban adquiridas mediante complejos procesos de socialización” (Romero, 2003, p. 116).

Pero este énfasis en el carácter construido de la raza da lugar al llamado “nuevo racismo” o “racismo cultural” (Romero, 2003). “Va a ser en los espacios de la cultura donde parecen concentrarse las mayores disputas que marcan racializando ciertos colectivos humanos, en tanto que otros frente a los unos que se autorrepresentan como no-racializados/no-etnizados” (Romero, 2003, p. 117).

Estos planteamientos culturalistas en torno a la raza refuerzan por un lado la idea de una diversidad e igualdad entre culturas y, por otro, “la preservación de las culturas amenazadas” (Romero, 2003, p. 117), argumentos paradójicamente utilizados para justificar el racismo y la xenofobia.

Significa que este nuevo racismo (Romero, 2003) encierra un mensaje perverso donde en la preservación de dicha diversidad y autenticidad cultural, el mayor peligro está en la contaminación y mezcla. De esta forma, los conflictos interétnicos e interculturales son inevitables y naturales, y “la xenofobia y el racismo hacia los ‘otros’ se constituyen en componentes básicos en la definición de la identidad propia” (Romero, 2003, p. 117).

Respecto de lo anterior, Correa (2016) defiende la idea de que la formación política, cultural e identitaria chilena tiene mucho sustento en este tipo de racismo, y que las diversas actitudes de violencia y estigmatización racial que enfrentan algunos grupos de inmigrantes hoy día no se pueden entender solamente desde el punto de vista histórico, relativo a la formación de la nación chilena, sino también a partir de ciertos estigmas y rasgos culturales de segunda clase, que culturalmente “son inferiores frente al nosotros chileno” (p. 42).

Este nuevo racismo que subyace a la identidad chilena, según Correa (2016) históricamente ha impulsado un discurso homogeneizador desde el Estado y las élites, que ha

jerarquizado negativamente a ciertos grupos sociales: “la mujer, el indio, el negro, el pagano, el mestizo, el campesino, el pobre urbano” (p. 42).

Dichas figuras consideradas como los “otros” en el espacio nacional, han sido objeto de exclusión cultural y económica, así como también representan una negación que fundamenta tanto las diferencias de clase en Chile, como el origen de concepciones raciales.

Al mismo tiempo, se reconoce que, en el caso de Chile, el concepto de raza ha estado ligado al de nación. La crisis social de fines del siglo XIX e inicios del XX buscó un nuevo “nosotros” para una nueva versión de identidad nacional, que incorpora a la clase media y popular en la figura de “raza chilena”, y que según Correa (2016) consolidaría el mito de la homogeneidad de la nación.

Esta figura se fortaleció a partir de la Guerra del Pacífico, a través del llamado “roto chileno”, el que se convierte en la base étnica de la nación chilena y el fenotipo de la raza chilena. De acuerdo con Correa (2016) la misma “cruza dos razas biológicamente puras de carácter patriarcal y guerrero: los godos, provenientes de España y los araucanos, que compartían este carácter guerrero” (p. 43).

Según Subercaseaux (2011), este fue un modo de incorporar al “otro” en el “nosotros”, el que seguía autopercebiéndose culturalmente europeo.

A partir de la década de los 90 aparece la idea de un Chile exitoso económicamente, diferente al resto de los países latinoamericanos, en plena recuperación democrática, posdictatorial, lo que incide en que los chilenos se autoperciban como parte de una sociedad culturalmente homogénea, europea y como una excepción en la región. Por lo tanto, en la cotidianidad lo nacional se vive como un modelo cultural que incorpora valores en torno a los cuales se adhieren los chilenos.

Por otro lado, y muy relacionado con el escenario anterior, es notable la manera en que el concepto de extranjero atraviesa el de raza. Al ser coherente con ese modelo cultural que se ha gestado en Chile, la forma en que interaccionan raza y extranjero tiene que ver con el lugar de procedencia, afín o no con el “ideal de blancura” (Correa, 2016, p. 39) y esta autopercepción de sociedad europea y homogénea. Al respecto:

La región o condición nacional (país de procedencia) agrega un elemento adicional en la configuración de la alteridad, pues el otro será leído a partir de un sistema de jerarquización mundial de países y regiones: países amigos/enemigos; del norte/sur; desarrollados/subdesarrollados; pobres/ricos; occidentales/orientales; europeos/extracomunitarios (Correa, 2016. p. 69).

Es así como el concepto de raza en Chile se convierte en un fenómeno multidimensional, histórico, político y culturalmente situado, más allá de lo individual, muy ligado a la constitución de lo nacional y la distinción de clases, donde el racismo como manifestación al alter se invisibiliza o naturaliza en la vida cotidiana, convirtiéndose en un fenómeno “incuestionado tanto para los sujetos racistas como para las víctimas del racismo” (Correa, 2016, p. 44).

Es precisamente en este contexto donde se despliega el actual patrón migratorio que acontece en el país, y donde es posible que el extranjero y/o el inmigrante se presenten o no como negaciones o interrupciones, como elementos que tensionan esta identidad nacional chilena que se erigió históricamente desde un racismo estructural.

## **La migración y discriminación en Chile**

### **2.5 Tendencias de la migración y situación actual**

El fenómeno migratorio en Chile es tan antiguo como su historia misma. Desde el punto de vista de la emigración, la misma ha estado asociada fundamentalmente a motivos políticos, sociales y económicos.

En la primera mitad del siglo XIX la emigración de chilenos estuvo fuertemente impulsada por la fiebre del oro en California y por la atracción económica que representó la minería en Bolivia y Perú, antes de la Guerra del Pacífico. Sin embargo, la época que marcó un mayor número de personas emigrantes fue en la década de los 70, producto del gobierno militar, básicamente bajo la condición de asilados o presos políticos (OIM, 2011).

En cuanto a la inmigración, se reconoce la llegada de inmigrantes desde el siglo XVI, con la presencia de neerlandeses hacia fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII, los que arribaron a costas chilenas en las diversas expediciones de corsarios (Wikipedia, *Inmigración neerlandesa en Chile*, s/f). Así mismo, de acuerdo con el Intercultural Center for Research in Education (INCRE, 2007), existen evidencias de que en el siglo XVII aparecen inmigrantes franceses establecidos en el Estrecho de Magallanes.

Por otro lado, en esta época se destaca la presencia de comunidades negras, que según antecedentes historiográficos en el siglo XVII llegaron a representar entre un 20% y 25% del total de los residentes en la ciudad de Santiago (Gutiérrez, 2016) y como esclavos negros, se les destinaba a las labores hogareñas, fundamentalmente.

Por su parte, Belliard (2016) sostiene que la presencia de cuerpos “negros” en Chile está registrada oficialmente desde las primeras expediciones de la Conquista, en tanto que en América Latina el mercado de esclavos fue una práctica recurrente.

En 1778 la presencia de esclavos se consignaba con los empadronamientos de Jáuregui que señalaba a un 9,8% de población “negra” y en 1812 con el del Obispado de Concepción (de Maule al Sur) que contabilizaba al 3,7% de la población como “negra y mulata” y de profesión “esclavos” (Tijoux, 2014, p. 1).

A partir de estos antecedentes, Belliard (2016) comprende que esta inmigración africana comienza a jugar un rol interesante en las interacciones de la vida cotidiana, donde “las relaciones de alteridad entre “unos” y “otros” crea una extraña relación “blanco/negro” (Belliard, 2016, p. 244).

Sin embargo, de acuerdo con Carrillo (2016), a mediados del siglo XIX se promovió una inmigración planificada y selectiva de colonos europeos, particularmente españoles, ingleses, alemanes e italianos, por ser considerados como una población más moderna y desarrollada, “con el objetivo de contribuir al progreso económico de Chile, ocupando y explotando las regiones agrícolas tras sus asentamientos territoriales” (Carrillo, 2016, p. 175).

Producto de esta inmigración selectiva y planificada, a finales del siglo XIX ya se constata que Chile deviene un país diverso, de un gran mestizaje como resultado de la colonización española, la presencia de negros africanos, la llegada de colonos europeos, y de la propia existencia de una gran y diversa población indígena autóctona.

Por igual, a finales del siglo XIX llegan inmigrantes croatas, mayoritariamente de la provincia de Dalmacia, los que se asentaron en el Norte Grande, en las regiones de Iquique y Antofagasta, y en la región austral, alrededor de Punta Arenas y Tierra del Fuego.

Durante esta misma época también se reconoce la llegada de inmigrantes ingleses, galeses, irlandeses y escoceses, que se asentaron fundamentalmente en Valparaíso, Punta Arenas, Santiago y Viña del Mar. A partir de este momento, Chile se convierte en el país sudamericano con mayor descendencia británica.

Así mismo, se registra la presencia de inmigrantes italianos y alemanes a finales del siglo XIX e inicios del XX. Respecto de los descendientes del primer grupo, se declara que “El número de descendientes de italianos en Chile sería de 700.000 personas, de las cuales cierto porcentaje serían inmigrantes llegados en primera instancia a Argentina y Uruguay, principalmente desde Buenos Aires” (Wikipedia, *Inmigración italiana en Chile*, s/f).

Pero esta inmigración fue de carácter espontáneo y más bien tuvo que ver con la época del auge del salitre en la Región de Iquique. Importantes asentamientos se produjeron en La Serena, Valparaíso, Isla de Maipo, Concepción y Punta Arenas. Por su parte, la inmigración alemana y austrohúngara, que tuvo lugar también a finales del siglo XIX, se asentó en las zonas de Valdivia, Osorno, y Llanquihue, respectivamente.

Por otro lado, es notable el gran número de refugiados españoles que llegan a Chile en el siglo XX, dada su participación en la Guerra Civil de España que los hace escapar de la dictadura fascista de Franco. Este grupo de inmigrantes españoles recibió asilo en Chile tras su llegada en el barco *Winnipeg* a Valparaíso en el 1939, con más de 2.200 refugiados a bordo.

En la historia de Chile es también significativa la presencia de importantes comunidades como la judía, con la llegada de población hebrea desde fines del siglo XIX, al igual que con los palestinos, que constituyen las colonias más numerosas del Oriente en el país.

Sin embargo, es la migración peruana la que históricamente ha llamado la atención por ser uno de los principales grupos latinoamericanos de mayor relevancia asentados en el país y cuyo incremento se hizo visible con el paso del tiempo. “Los primeros inmigrantes peruanos que se asentaron, lo hicieron desde el periodo colonial español en lo que hoy es Chile” (Wikipedia, *Inmigración peruana en Chile*, s/f).

A fines del siglo XX se produjo un notable crecimiento de la población peruana, fundamentalmente en la Región Metropolitana de Santiago, a raíz de la prosperidad económica de Chile en contraste con la inestabilidad presente en Perú. Pero también es posible constatar la llegada progresiva de inmigrantes procedentes de otros países de la región, aunque su número no supere la histórica oleada de migración peruana.

A propósito de este incremento de población inmigrante, particularmente sudamericana, ¿cuál es el comportamiento de su flujo migratorio en el Chile del siglo XXI? De manera general, el movimiento migratorio que caracteriza al actual mundo globalizado es muy variado y es posible identificar personas de diversas culturas que se desplazan a latitudes también diversas. En el caso de Latinoamérica, Arias (2014) apunta que, “el fenómeno de la globalización de la economía es, sino el principal, uno de los factores desencadenante de migración en la región” (2014, p. 18).

Es tan así, que en la *Encuesta Casen* (Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, 2015), se evidencia que el aumento en el número de inmigrantes en Chile ha traído aparejado que un mayor porcentaje de estos se encuentre viviendo en situación de pobreza multidimensional (23%) respecto de la población no inmigrante (20%). Lo anterior significa una variación relevante en la composición de la población, no solo desde el punto de vista cultural, sino también de acuerdo con el nivel de ingreso socioeconómico.

A pesar de esta disparidad socioeconómica, Chile sigue siendo visto por los inmigrantes como un destino atractivo dentro de América Latina. Dado que los tradicionales centros de atracción (Estados Unidos y Europa) comienzan a cerrar sus fronteras a través del diseño de políticas cada vez más restrictivas, lo que genera una reorientación de los flujos migratorios hacia otros destinos con un acceso más fácil y con oportunidades laborales.



Así, a pesar de que Chile aún mantiene niveles de ingreso por habitante inferiores a países más desarrollados como Estados Unidos, España y aquellos miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo, OCDE, exhibe una relativa estabilidad económica que se percibe como una ventaja desde el punto de vista laboral y de mejoramiento en la calidad de vida respecto del país de origen.

En otras palabras, el acelerado ritmo de crecimiento de la economía chilena durante las últimas décadas y la ampliación de las brechas de producto interno (PIB) por habitante entre Chile y otros países de la región, han incentivado la inmigración hacia el país. Sin embargo, a pesar de estas atractivas condiciones que ofrece para la migración latinoamericana, no todos logran materializar sus expectativas de mejores ingresos económicos y calidad de vida.

Uno de los estudios más recientes que llama la atención por su nivel de alcance en torno a estos aspectos es el desarrollado por Segura y Bijit (2014) en torno a la situación de los barrios y la población inmigrante en la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana. Dicho estudio arroja información, entre otros elementos de importancia, sobre el perfil migratorio en dicha comuna, y evidencia que las poblaciones inmigrantes actualmente están fragmentadas en dos grupos: uno que se ha incorporado a la clase media y otro que se encuentra sumergido en la pobreza, exclusión social y territorial. Al respecto, las autoras señalan que:

Una serie de factores físicos, económicos, políticos y sociales se entrecruzan en esta dinámica de vulnerabilidad y exclusión que apunta a una nueva pobreza urbana, una pobreza concentrada espacialmente y descolgada de la dinámica social comunitaria de la ciudad (Segura y Bijit, 2014, p. 23).

En cuanto a la distribución territorial de la población inmigrante actual, dicho estudio arrojó que si bien la Región Metropolitana concentra un 64,8%, “no es menor la concentración de inmigrantes que evidencian las regiones del norte del país (Tarapacá y Antofagasta, con un 5,81% y 5,96% respectivamente)” (Segura y Bijit, 2014, p. 3).

A propósito de este panorama migratorio, Agar (2015) enfatiza en la emergencia de varios desafíos a nivel país, entre los que se encuentran “el reconocimiento de una sociedad mestiza y pluricultural; la interculturalidad y una justa Ley Migratoria” (Agar, 2015, p. 35). Es así como emergen Ejes de Acción Gubernamental, entre los que se encuentran: “Chile país intercultural; Chile país de asilo y refugio; Responsabilidad compartida; El empleo como mecanismo de inserción social” (Agar, 2015, p. 38).

En materia de educación, se retoma del Mineduc, como una Acción para la Inclusión Social de Inmigrantes y de acuerdo con lo planteado en el Oficio Circular N° 6232:



En lo que respecta a la educación, el objetivo radica en permitir la incorporación a los diversos establecimientos de educación general básica y media a todos los hijos de migrantes que residan en Chile, asegurando el derecho a la educación, incluso para aquellos menores que se encuentren en condición irregular (Agar, 2015, p. 39).

Por su parte, como otra arista relacionada con el tema migratorio en Chile durante los últimos años resalta la migración ilegal. Al respecto, en la zona norte del país, particularmente por la Región de Iquique, se ha hablado de la existencia de una frontera permeable por la que han ingresado ilegalmente ciudadanos fundamentalmente de Bolivia, Perú y Colombia. Por esta razón se le ha denominado “zona caliente de ingreso ilegal en Chile” (Agar, 2015, p. 89).

Al respecto, Pavez (2013) sostiene que la gran mayoría de los inmigrantes en el norte de Chile son afrodescendientes de procedencia colombiana, ecuatoriana y dominicana, sumando casi un 50% del total de los inmigrantes en la región.

Como se evidencia, las condiciones anteriores han sido impedimento para contar con cifras exactas sobre el ingreso de inmigrantes al país, sobre todo porque el flujo migratorio es un fenómeno que varía día tras día, a pesar de que la ley castiga severamente el ingreso clandestino. Una vez que se detecta la infracción, los extranjeros quedan sometidos a la obligación de firmar una vez al mes en las unidades, a la espera de la resolución de expulsión, la que puede durar varios meses.

Más recientemente, para dar respuesta a esta urgente demanda de información estadística sobre la población inmigrante en Chile, durante el año 2018 el Instituto Nacional de Estadísticas, el Departamento de Extranjería y Migración, la Policía de Investigaciones de Chile, el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Servicio de Registro Civil e Identificación, colaboraron en el diseño de una metodología que impulsó el mejoramiento de los registros administrativos para fines estadísticos. Ello ha permitido dar cuenta de un estimado de 1.251.225 personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018 (Ministerio del Interior, 2019, p. 29).

## **2.6 Perfil del asentamiento latinoamericano en la comuna de Santiago**

Dentro de los estudios que han emergido con vista a esclarecer aquellas características de los asentamientos de inmigrantes en Santiago se encuentra el desarrollado por Segura y Bijit (2014) respecto de la población de inmigrantes en la Región Metropolitana, por lo que constituye un particular antecedente en cuanto al perfil de la migración latinoamericana. Al referirse a su dinámica, concluyen que:

Este proceso se asemeja con los flujos migratorios de épocas anteriores, en la concentración en ciertas áreas territoriales, lo que nos indica una cierta preferencia por

determinadas ciudades en lugar de otras, y al interior de ellas, en ciertas áreas residenciales (Segura y Bijit, 2014, p. 3).

Condiciones como los tipos de empleo que usualmente realizan los inmigrantes, donde se destacan la construcción y el servicio doméstico, entre otros; las condiciones de conectividad, acceso a establecimientos de salud y educación, etc., tienen que ver con la distribución socioeconómica y territorial de los asentamientos.

Por otro lado, la desigualdad en el ingreso y las prácticas discriminatorias en el mercado de vivienda son expresiones de la segregación y discriminación, lo que conlleva a una concentración desproporcionada de inmigrantes en ciertas zonas urbanas de áreas metropolitanas. Ello refuerza un patrón de segregación espacial, en la medida en que cada grupo étnico tiende a utilizar su concentración en barrios como forma de protección, ayuda mutua y afirmación de su especificidad (Segura y Bijit, 2014). Al respecto, Martori y Surinach (2006) apuntan que:

La concentración hace referencia a la ocupación, por parte de un grupo de población, de un espacio físico en términos de superficie. En este sentido, cuanto más pequeña sea la parte del espacio urbano que ocupa un grupo, más concentrado y por lo tanto más segregado está el mismo (p. 51).

Es evidente que estas condiciones tienden a acentuar la estratificación y la exclusión a través de la emergencia de espacios urbanos o guetos como zonas de residencia más habitual de inmigrantes. Por lo tanto, dichas zonas funcionan como poblaciones desarraigadas, en condiciones de hacinamiento que sin lugar a dudas tienen un impacto social y que también pueden estar relacionadas con la pobreza.

Para Sabatini et al. (2001) la segregación residencial se define como “el grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, sea que este se defina en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas, entre otras posibilidades” (p. 33).

Sin embargo, las razones que subyacen en el hacinamiento de familias inmigrantes pueden ir más allá de las de tipo geográfica —pues también se observa que hay barrios donde prevalecen condiciones socioeconómicas precarias—, la nacionalidad, la cultura, costumbres, entre otras, de manera que puede hablarse de un comportamiento similar al del gueto. Este es el caso de la población Los Nogales, donde existe una alta concentración de inmigrantes afrocaribeños.

Al respecto, Jiménez (2016) en su estudio de la inmigración negra en la población Los Nogales, considera que a pesar de que en la misma no se da cuenta de uno de los elementos esenciales constitutivos del gueto —la uniformidad racial y cultural—, por las calles de este barrio se aprecia un aumento considerable de inmigrantes negros que conviven con población autóctona.

Resulta de interés el hecho de que no existe una frontera definida y que prevalece un libre tránsito, donde los inmigrantes negros ingresan y salen de la población. Al respecto, como parte de las observaciones realizadas en la estación del Metro San Alberto Hurtado, Jiménez (2016) narra lo siguiente:

A las 6:30 de la mañana ingresan a la estación del metro principalmente inmigrantes negros. Muchos de ellos provienen de las entrañas de la población Los Nogales. Conforme avanza la hora, comienzan a transitar chilenos y disminuye la presencia negra (Jiménez, 2016, p. 167).

Un impacto que se ha evidenciado a partir del hacinamiento y segregación de las poblaciones de inmigrantes es el que describen Segura y Bijit (2014) en sus estudios. Al respecto, las autoras consideran que la intensificación del uso de espacios públicos por parte de familias inmigrantes se percibe por las comunidades de vecinos como una amenaza que se refleja en “no poder acceder a ellos por estar muy sucios o porque visualizan en estas áreas focos de inseguridad ciudadana” (Segura y Bijit, 2014, p. 18).

Dentro de estos conglomerados de barrios o zonas de asentamiento de inmigrantes en la comuna de Santiago, y que son percibidos como amenaza por parte de los vecinos, se distinguen los sectores de Balmaceda, Yungay, Brasil y Concha y Toro, los que en su fisionomía muestran una mayor presencia de población inmigrante residente. Según las autoras:

El núcleo explicativo a esta percepción está en la morfología de estos barrios, en los que la renovación urbana, con la consecuente construcción de torres en altura, no se llevó a cabo en su totalidad como fue en otras zonas de la comuna de Santiago (Segura y Bijit, 2014, p. 19).

Desde el punto de vista de la representación de los habitantes sobre sus barrios, las autoras constatan que “existe la percepción desde los propios habitantes de que el barrio en el que viven es un barrio marginal, más aún desde la incorporación de la población inmigrante” (Segura y Bijit, 2014, p. 22).

Con la llegada de población inmigrante, el barrio, de acuerdo con la percepción de los vecinos, se torna inseguro, con malos hábitos que se atribuyen a las culturas propias de cada sujeto inmigrante (...) extender el espacio privado de la vivienda al espacio público para celebrar algún evento significativo para las familias (...) o usar intensivamente espacios públicos para uso recreacional (Segura y Bijit, 2014, p. 22).

Muy a tono con lo anterior Bayona (2008), respecto de las representaciones sociales en torno a los barrios de inmigrantes, señala que:

Son una consecuencia de las propias transformaciones que se generan hacia el interior de los territorios donde residen, caracterizados por el aislamiento urbanístico, guetos, bajo nivel cultural, cesantía y empleo de baja calificación, falta de servicios básicos, viviendas altamente deficientes y servicios paupérrimos (Bayona, 2008, p. 21).

A propósito del tema de las viviendas deficientes que el autor menciona, los bajos recursos económicos y la carencia de viviendas adecuadas a sus posibilidades conlleva a que los inmigrantes tengan que acceder a infraviviendas en espacios que deben compartir en habitaciones con subdivisiones. A esto se suman los efectos de catástrofes naturales, como los terremotos ocurridos en el país, los que han intensificado estas condiciones de vulnerabilidad y precariedad habitacional.

Otro aspecto en torno al perfil migratorio latinoamericano en la comuna de Santiago que fue tomado en cuenta en el estudio sobre la población de inmigrantes en la comuna es el del comercio inmigrante. Dicho trabajo evidenció que:

El comercio administrado por extranjeros determina los usos de los espacios y las fronteras al interior de los barrios, configurando zonas que son percibidas por los vecinos de toda la vida, como degradadas por la población inmigrante de acuerdo con los usos que se hace del territorio (Segura y Bijit, 2014, p. 24).

Por ejemplo, en el caso del comercio de la migración peruana, se destaca en el centro de la comuna de Santiago el área aledaña a la Plaza de Armas, así como sectores de las comunas de Independencia y Recoleta. Este comercio tiene carácter informal, y delimita o focaliza un espacio territorial que simultáneamente conduce a una segregación motivada por dicha actividad comercial.

La mayoría de los locales comerciales posee una orientación barrial, los cuales se ubican principalmente en sectores caracterizados por la concentración residencial de inmigrantes, como en los barrios de la zona norte y sur, en donde se ubica el 62% y 16% del total de locales catastrados (Segura y Bijit, 2014, p. 25).

Sin embargo, de acuerdo con las autoras, la mayoría de estos locales representan estrategias de supervivencia, más que alternativas laborales para un significativo grupo de trabajadores no nacionales. Esta condición de supervivencia de los locales comerciales se evidencia en que también operan como puntos de intercambio social y de anuncios para viviendas y festividades, entre otras. Ello hace pensar en que constituyen una especie de red de solidaridad y revitalización identitaria. (Segura y Bijit, 2014).

Más recientemente, el Grupo Atisba (2018), especializado en estudios de urbanismo en Chile y Latinoamérica, ha actualizado el mapa migratorio de la ciudad de Santiago. Las comunas

de mayor asentamiento son la de Santiago con un 25,6% del total de la población inmigrante, seguida por Las Condes, con un 6,3%, Independencia con un 6,0%, Estación Central con el 5,2% y Recoleta con el 4,4% (Atisba Estudios Urbanos, 2018, p. 8).

De acuerdo con este reporte, el centro de Santiago atrae inmigrantes de todas las nacionalidades, aunque con patrones muy diferentes según las diversas culturas. Los sectores más nuevos, ocupados por grandes torres de departamentos de las comunas de Santiago y Estación Central, son escogidos preferentemente por venezolanos y en menor medida por colombianos. En cambio, la colonia peruana ha preferido continuar sus asentamientos en barrios antiguos con casas y piezas en las comunas de Independencia y Recoleta. Por su parte, los grupos haitianos se mantienen en distritos periféricos de Quilicura, San Bernardo, Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo.

Es interesante el hecho de que actualmente la comuna de Las Condes, también conocida como “Barrio Alto”, atrae a grupos de inmigrantes fundamentalmente de origen europeo y de Norteamérica, así como a profesionales y empresarios de origen latinoamericano con mayores ingresos, que valoran la proximidad al centro de negocios.

Según el reporte del Grupo Atisba (2018), llama la atención cómo cada barrio continúa asociado a países de procedencia, lo que evidencia un mapa de segregación socioespacial que obliga a diseñar políticas públicas con prontitud, especialmente dirigidas a la búsqueda de una mayor inclusión social, disminución de las barreras para la participación, facilitación de acceso a redes de protección del Estado y disminución de índices de criminalidad asociados a la desigualdad socioeconómica.

Como se ha podido apreciar, la inmigración latinoamericana ha provocado un impacto interesante en la vida cotidiana de los barrios de Santiago y, simultáneamente, en la propia individualidad de chilenos e inmigrantes. En medio de todo este entramado, se encuentra ese “otro”, que desde su alteridad tendrá que integrarse a la nueva cultura, a partir de sus propias raíces.

Sin embargo, construir una sociedad inclusiva donde todos los ciudadanos puedan convivir más allá de sus raíces requiere de una educación valórica, así como de un respaldo jurídico que garantice su integridad y contribución a la prosperidad de las propias familias y país de acogida. Es por ello por lo que resulta de interés la descripción de la tendencia seguida por la legislación chilena en este camino hacia una política migratoria inclusiva.

## **2.7 Legislación migratoria en Chile: del rechazo a la pluralidad para una política migratoria inclusiva**

La historia de la discriminación estructural de Chile se refleja indudablemente a lo largo de la propia historia de la legislación migratoria que parte en 1817, cuando aparece una ley que establece restricciones en el ingreso de europeos no españoles al Reino de Chile.

Escobar (2012) señala que posteriormente, en 1850, se dicta como tal la primera Ley Migratoria —Ley de Colonizadores— que permite la llegada de colonos alemanes como parte de una nueva política de atracción selectiva.

Una precitada política de atracción selectiva, y que permitió la creación de dos instituciones que, incluso en la actualidad, detentan el poder económico rural y urbano, como lo son la Sociedad Nacional de Agricultura y la Sociedad de Fomento Fabril (Escobar, 2012, p. 1).

Desde esta época se hace notar una lógica racial restrictiva en la regulación migratoria, que se inserta muy bien en la tendencia histórica que caracterizó la conformación de la nación chilena, de tipo discriminatoria y excluyente.

Esta tónica se hace presente, incluso, en la ley del año 1953, la que según Sandoval (2016) pretendía una “migración selectiva para contribuir a la mejora biológica de la raza chilena” (p. 104).

Por otra parte, Escobar (2012) reseña que en el año 1975, mediante un Decreto Ley N° 1.094, se crea la denominada Ley de Extranjería, caracterizada por una orientación policial y de control, cuyo principal objetivo era evitar la entrada de “elementos peligrosos o terroristas que amenazaran la estabilidad nacional” (p. 1).

Este Decreto Ley, de acuerdo con Sandoval (2016), define un paradigma migratorio que en la actualidad configura la normativa vigente en tres ejes fundamentales: “la amenaza, la amplia discrecionalidad y un fuerte control de las fronteras (externas e internas)” (p. 104). Así, esta normativa implica ver al extranjero y la migración como una amenaza, por lo que el Estado está llamado a recelar y tomar providencias ante la posible entrada de sujetos que puedan atentar contra los valores nacionales que se busca preservar.

Dado este carácter estricto del Decreto Ley N° 1.094, en el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000) se propuso un Primer Plan de Regularización de los inmigrantes dirigido a quienes tenían o no documentos para residir o efectuar alguna labor en el país de destino. Tal acción se tradujo en la concesión de una visa temporal, válida por dos años (Escobar, 2012, p. 1).

Posteriormente, el presidente Ricardo Lagos (2000-2006) propuso la implementación de medidas orientadas en tres ejes: el primero pretendía hacer de Chile un país receptivo y abierto a

la inmigración, aunque en ningún caso promotor de ella; un segundo eje, basado en la regularización de los inmigrantes ilegales, orientada a la distorsión laboral que puede generar la inmigración, y la informalidad de la contratación; y como tercer eje, el orientado a que los inmigrantes, ya sean regulares o irregulares, tienen similares derechos que los nacionales.

Durante el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2007-2010), y frente a las presiones de las diversas asociaciones de migrantes en Chile, se provocó un proceso de regularización, declarando una nueva amnistía para todos aquellos inmigrantes irregulares, sin documentación ni contrato de trabajo.

A pesar de estas acciones orientadas a flexibilizar las estrictas regulaciones del Decreto Ley N° 1.094, Sandoval (2016) señala que:

En el contexto migratorio actual, cuando nos acercamos al medio millón de extranjeros residentes en Chile, existe amplio consenso de que esta regulación no responde a los desafíos que el país enfrenta para lograr el desarrollo económico, social y cultural (p. 105).

Dado lo anterior, en el año 2013, el gobierno saliente de Sebastián Piñera (2010-2014) dejó un proyecto de Ley de Migración y Extranjería, con el objetivo de “modernizar la regulación de la movilidad humana” y con “la meta principal de aprovechar las potenciales ventajas de la migración internacional en beneficio del país” (Ministerio del Interior, 2014, p. 2).

Este proyecto dio lugar a un intenso debate, ya que se consideró que entrañaba gran complejidad para la regularización migratoria, lo que se traduciría en espacios de irregularidad, vulneración de derechos y tráfico de personas. Resulta de interés que la mesa de análisis de este proyecto de Ley Migratoria y de Extranjería del año 2013 elaborara diversas observaciones, entre las que se encuentran que:

haya dejado de lado el aspecto regional del fenómeno, ya que hay zonas del país donde la migración se concentra, como es el caso de Antofagasta, en la región del Norte, así como que este proyecto se aleja de la realidad migratoria de Chile, de espaldas a Latinoamérica y al Mercosur, y que no profundiza en tratados internacionales de Derecho Internacional y de Derechos Humanos (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2013, p. 1).

A partir del 2014, con el nuevo gobierno de Michelle Bachelet se inicia un proceso de cambios legislativos que se acentúa con el protagonismo, la interlocución y las iniciativas de la sociedad civil y de las organizaciones de migrantes, para garantizar un cambio sociocultural y dar consistencia al tema migratorio en Chile.

Lo anterior derivó en que durante el segundo semestre del 2015 se presenta una nueva política migratoria con otras directrices para el tratamiento a los inmigrantes, que acentúa



conceptos como seguridad, derechos, regularización y acceso a la justicia, los que sientan bases para los nuevos lineamientos e instrucciones.

Es así como durante este segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet —y según las cifras del Gobierno—, en el 2017 el número de inmigrantes llegó casi al millón de personas, representando el 5,5% de la población. De esta cifra se estima que más de 300 mil extranjeros se encontraban de manera irregular, o sea, indocumentados. Esto se convierte en una preocupante realidad social, pues va asociada a situaciones de precariedad habitacional, abusos laborales y un incremento de la trata de personas.

Con el inicio del actual gobierno del presidente Sebastián Piñera en el año 2018, se anuncian nuevas indicaciones al proyecto de Ley de Migración que fue presentado en su anterior administración en el año 2013, además de proponer una serie de medidas para enfrentar de inmediato la situación de estos miles de extranjeros que viven en el país en condiciones irregulares.

Por ejemplo, este proyecto obliga a los extranjeros que ingresaron de forma irregular al país a regularizar su situación y solicitar ante la Subsecretaría del Interior un permiso de residencia temporaria. Este nuevo Proyecto de Ley de Migración pretende no solo actualizar a Chile en la materia, sino también garantizar una migración segura, ordenada y regular, adecuándose a los tiempos actuales y a las necesidades del país, sin perder de vista los derechos y protección de los migrantes. Es así que entre algunos de sus contenidos, este nuevo proyecto plantea garantizar:

Derecho y acceso a la salud (...), acceso garantizado por ley a la salud en las mismas condiciones que cualquier chileno, sin importar su condición migratoria (...). Derecho y acceso a la educación. El proyecto de ley garantiza a los menores de edad extranjeros, con independencia de la condición migratoria de sus padres, el acceso a la educación preescolar, básica y media en las mismas condiciones que cualquier chileno. Derecho y acceso a la seguridad social (Ministerio del Interior, 2018).

En resumen, como fundamentos generales de la actual Reforma Migratoria se encuentran el garantizar una migración segura, ordenada y regular, la igualdad de derechos y obligaciones del inmigrante al igual que todos los chilenos, la integración al país en atención a sus diferencias y culturas, y finalmente el respeto por parte del Estado a sus derechos fundamentales en materia de salud, educación y trabajo (Ministerio del Interior, 2018).

Como se puede apreciar desde la dimensión legislativa en Chile se visualiza, aunque de manera lenta y llena de contradicciones, una transición desde las políticas migratorias caracterizadas por el rechazo a la pluralidad identitaria, hacia una política que aspira a ser más inclusiva y con un enfoque de derechos.



Esta tendencia que a lo largo de la línea del tiempo ha expresado la legislación migratoria chilena, no es del todo ajena a la propia historia de la discriminación estructural que ha caracterizado el proceso de construcción de la nación e identidad nacional. A propósito de ello, a continuación se detalla el entrecruzamiento de ambos fenómenos en el propio proceso de integración de los niños inmigrantes al ámbito educacional.

## **2.8 Discriminación estructural e integración de niños inmigrantes al ámbito educacional: avances y reflexiones**

Como se ha apreciado en epígrafes previos, las nuevas migraciones latinoamericanas evidencian significativas diferencias con las migraciones anteriores que ha experimentado Chile, sobre todo por sus ritmos de crecimiento, la gran diversidad cultural y las prácticas de intercambio y encuentros dentro de la ciudad.

Y es que Chile es un país de oportunidades, según reporta la *Segunda Encuesta Nacional de Opinión Pública sobre tolerancia y discriminación* (Universidad Diego Portales, 2006), lo cual ha motivado la llegada de muchos inmigrantes latinoamericanos y caribeños para aprovechar las condiciones que brinda su pujante economía.

Es así como en los resultados de dicha encuesta en torno al perfil del migrante peruano, boliviano, ecuatoriano, colombiano y haitiano, se reconoce que “en su mayoría han logrado armar una estructura familiar y económica, que aunque vulnerable y muchas veces precaria, les satisface al compararla con la que tenían en sus países” (Teitelboim y Cordero, 2006, p. 24). Sin embargo, también han tenido que enfrentar actos de discriminación por parte de ciudadanos chilenos, basados fundamentalmente en el maltrato verbal y en las diferencias culturales.

Son varios los estudios que se han realizado en Chile en torno a este tema en las últimas décadas, entre los que se encuentran los relacionados con las percepciones socioculturales y medios de comunicación (Stefoni 2001; 2003), con análisis histórico de políticas migratorias y derechos (Jensen 2008) y estudios de opinión de la Universidad de Chile-Fundación Ideas (Aymerich et al., 2003).

Por otro lado, también se hallan los estudios de la Universidad Diego Portales, (Teitelboim y Cordero, 2006), de la Fundación Superación de la Pobreza (Rosenblüth et al., 2012), entre otros que han constatado la existencia de barreras no solo materiales y administrativas, sino también de tipo simbólicas que, a manera de estereotipos y prejuicios, organizan el imaginario del “otro” en Chile a partir de su nacionalidad, costumbres, características corporales, lenguaje y en general, sus conductas más visibles.

Por lo tanto, se puede comprender que la discriminación que cotidianamente sufren algunos grupos de inmigrantes se relaciona mayormente con aspectos étnico-raciales que no se condicen con la “aspiración por la blancura” (Correa, 2016) sobre la que se asienta la configuración de la identidad nacional chilena, lo que se complejiza aún más cuando se intersectan otras categorías como la clase social, género, y el resto de las determinantes históricas y geopolíticas que están a la base de la formación de la nación e identidad nacional, ya descritas en epígrafes anteriores. A propósito de lo anterior, Trujillo y Tijoux (2016) señalan que:

El estudio sobre las prácticas cotidianas de racialización/sexualización de los inmigrantes negros en Chile muestra la situación de un inmigrante cuyo cuerpo es seguido o perseguido como un animal por su supuesto soberano que determina que el afuera es su lugar (2016, p. 61).

Estos argumentos hacen pensar en la existencia de una discriminación estructural en Chile, la que se erige sobre un racismo históricamente situado a lo largo de la construcción de la nación e identidad nacional, tal como también se ha descrito en epígrafes anteriores.

Se trata de un racismo cristalizado desde la etapa colonial, que se mantiene vigente tal como se constata a lo largo de los diversos estudios, y que actualmente se ve interpelado por los flujos migratorios que “traen consigo la marca de la negritud o los rasgos corporales de los pueblos originarios del continente” (Gutiérrez, 2016, p. 114).

Hoy, el racismo se expresa *materialmente* a través de la “segregación socioespacial” y “precariedad laboral” que experimentan los migrantes haitianos, y *relacionalmente* por un “racismo sutil”, un tipo de racismo presente en las prácticas y actitudes de los chilenos pero no “del todo explícito” (Rojas et al., 2015, p. 230).

Sin lugar a dudas, esta discriminación actual, de tipo racial y socioespacial impacta en los procesos de integración de estos grupos de inmigrantes, y fundamentalmente en la posibilidad de alcanzar el sueño de una vida digna, distante de la que dejaron en sus países de origen.

A los efectos del estudio que se presenta, han sido relevantes otros antecedentes respecto de cómo se reproduce este tipo de discriminación en el ámbito escolar, los cuales evidencian que la discriminación estructural está arraigada por igual en dicho escenario, lo que sin lugar a dudas es una barrera psicológica para la integración de los niños y adolescentes al contexto escolar y social, sobre todo para escolares inmigrantes con características raciales que se contraponen al imaginario identitario del “nosotros” chileno, “europeos, blancos” (Tijoux, 2016).

Es así que cobran especial sentido los estudios relacionados con esta reproducción de desigualdades en la escuela a partir de la discriminación a grupos de inmigrantes, entre las que se destacan los llevados a cabo por Pavez, (2012), Riedemann y Stefoni (2015), Tijoux, (2013a;

2013b) y Valenzuela (2008). Estos estudios dan cuenta de un complejo escenario en torno a las posibilidades de acceso educativo e integración de los estudiantes hijos de inmigrantes, particularmente peruanos y haitianos.

Por un lado, si bien los escolares inmigrantes logran acceder a la escolarización obligatoria, el tipo de establecimiento al que se integren dependerá de las condiciones socioeconómicas y de las redes de apoyo con que cuenta cada familia inmigrante. Según Pavez (2012):

Los padres, y especialmente las madres inmigrantes, buscan los centros escolares que estén cerca de sus domicilios y que sean “recomendados” por sus amistades y parientes que ya tienen escolarizados a sus hijas e hijos en ese lugar; es decir, a través de los contactos con sus propias redes migratorias (p. 86).

Lo anterior también guarda relación con el hecho de que el acceso al ámbito escolar de los niños inmigrantes depende en gran medida de las posibilidades de acceso de los padres al mundo del trabajo, el que a su vez se ve limitado por las manifestaciones de discriminación racial de la que son objeto. “La discriminación que cotidianamente viven los hijos de inmigrantes peruanos en Chile es producto de la condición de origen de sus padres, y que el racismo contenido en esa discriminación obstaculiza su inserción en el país” (Tijoux, 2013a, p. 102).

Al respecto, Stefoni (2010) constata que lo más preocupante es que los niños enfrentan ofensas, maltratos físicos y psicológicos desfavorables para su integración y que terminan influyendo negativamente en su estabilidad emocional. Ello obedece a que el racismo, como expresión de discriminación, genera “etiquetas raciales” (Appiah, 2000) que actúan como marcos regulatorios respecto de cómo debe actuar una persona, provocando efectos sociales y psicológicos en sus proyectos de vida.

Por otro lado, Tijoux (2013b) en su estudio acerca de la discriminación que cotidianamente viven los niños hijos de inmigrantes peruanos en las escuelas, como producto de la condición y el origen de sus padres, constata que “los escolares entrevistados sienten su origen como el componente coartador de su inserción en Chile, como un fardo que les pesa cuando se oyen nombrar en él: ‘peruano, peruana’, repetido al infinito como una injuria” (p. 94).

Así mismo, resulta muy interesante el hecho de la discriminación como *habitus* (Tijoux, 2013b) para evidenciar que la repetición de estos actos discriminatorios puede tener efectos diversos, como por ejemplo, que los escolares se preparan para enfrentar golpes, otros para permanecer alejados y otros inventan motivos para no asistir a la escuela. Un ejemplo claro de la misma se expresa en las palabras de una madre peruana entrevistada para este estudio: “tiene que aprender a vivir acá, yo no puedo estar todo el tiempo con él diciéndole cómo se comporte. Tiene

que aprender y no estar llorando” (Tijoux, 2013b, p. 95). Resultados similares arroja Pavez (2012) en su estudio con otros grupos de escolares inmigrantes, y al respecto afirma que:

La experiencia migratoria de las niñas y los niños en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación y racismo de las cuales son víctimas (...) existen diversos factores asociados a estas situaciones, como el color de la piel, los rasgos fenotípicos, las supuestas características de la personalidad y la nacionalidad como ejes articuladores de la discriminación y el racismo (Pavez, 2012, p. 87).

La autora reseña el siguiente pasaje de una entrevista realizada a un escolar de 10 años, para ilustrar la anterior afirmación: “No me gusta que me molesten todos mis compañeros de colegio. Sí, no sé, porque son blancos, porque se creen, no sé” (Pavez, 2012, p. 88).

De acuerdo con estos estudios, hay situaciones de abuso, discriminación y agresividad, producto de la reproducción de un estigma racial que se convierte en un comportamiento habitual, un habitus (Tijoux, 2013b), que los lleva a rechazar su origen: “En la escuela a veces no me gusta ser peruana porque me tratan mal” (Tijoux, 2013, p. 96); “en la casa me olvido que a mi mamá le gusta que yo sea peruano, siempre se me olvida y yo sé que ella está triste por eso” (p. 96).

Es evidente que quienes discriminan rechazan completamente una singularidad, toda una historia, una cultura, motivaciones y gustos. Como plantea la autora:

en tanto son hijos de inmigrantes y al igual que sus padres desaparecen como personas tras la palabra peruano que contiene características físicas, relacionadas con la historia racial de la dominación: cholo, indio, negro; y calificativos morales discriminatorios: ladrón, alcohólico, delincuente, ignorante, etc. (Tijoux, 2013b, p. 97).

De los resultados de estos estudios se podría señalar que existe una peruanización como estigma de discriminación en la sociedad chilena, y en el ámbito escolar se refleja como forma de remarcar y reproducir una “etiqueta racial” que avergüenza al discriminado de su propia singularidad.

En cuanto a la actuación de la comunidad educativa, llaman la atención los resultados del estudio llevado a cabo por Riedemann y Stefoni (2015) con hijos de inmigrantes haitianos, donde se arroja que a pesar de lo llamativo de la discriminación en el ámbito escolar, la mayor parte de la comunidad educativa del liceo que fue objeto de estudio niega la existencia de racismo al interior del establecimiento.

A lo largo del análisis de contenido de las entrevistas realizadas por las autoras se identificó discriminación a través de expresiones racistas, tanto en los profesores como en los estudiantes, en el discurso, en actitudes y acciones concretas de escolares chilenos hacia escolares haitianos.

—Una vez escuché a un profesor hablar del color de los alumnos, que le complicaba.

—¿Qué dijo ese profe?

—Que le complicaban los negros.

—A mi mamá le dan asco que vengan haitianos al país, porque dice: antes Chile era un país de blancos, ahora es de negros y blancos. Me da asco.

— ¿Qué opinas tú de eso?

—A veces tengo tanta rabia con los haitianos, que a veces pienso lo mismo (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 199).

Estas manifestaciones van acompañadas, muchas veces, de agresiones verbales que están directamente dirigidas a los escolares haitianos, que portan un color que incomoda así como formas de ser que se vuelven visibles en la medida en que se salen de la norma esperada. La siguiente narrativa describe lo anterior. “El alumno la tomó de los hombros, la niña comenzó a gritar ¡suéltame negro tal por cual! Ella había manifestado a la inspectora acerca del olor de este alumno, y por eso es que ella lo molestaba” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 200).

Llama la atención que estos discursos o actos racistas son negados, invisibilizados por los adultos pertenecientes a la comunidad educativa, y esta invisibilización de la discriminación y agresividad como consecuencia de tal rechazo, apunta fundamentalmente a la dimensión social más que a la dimensión individual de la negación del racismo.

Riedemann y Stefoni (2015) otorgan un sentido especial y de gran trascendencia a esta negación del racismo al interior de un establecimiento educativo, dado que es una institución a la cual se le ha encomendado la tarea de formar a los jóvenes que asisten a ella, donde los profesores, paradocentes e integrantes del equipo directivo cumplen el rol de modelo ante los alumnos. “Algunos, pocos, miembros de la comunidad educativa tienen conciencia, y hacen un cierto reconocimiento de que existe racismo en el liceo. Sin embargo, lo que prevalece es la negación” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 202).

Por la trascendencia de la investigación anterior y para los efectos del estudio que se presenta, se describen las tipologías de negación y de discriminación que proponen Riedemann y Stefoni (2015) para clasificarlas en el discurso de integrantes de la comunidad educativa.

- Negación directa. Se caracteriza por “el uso de palabras como ‘jamás’ (ha habido discriminación o denuncias por racismo), o bien, enfáticas expresiones de autoafirmación acerca de un trabajo bien hecho en términos de acoger a todos los alumnos” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 202). Un ejemplo de este tipo de negación es el que se evidencia en los siguientes discursos de integrantes de la comunidad educativa, citados por las propias autoras:

la verdad es que tú vas a la sala o los ves en el patio, por lo demás siempre juntos todos ellos, pero pasándolo muy bien. Pasándolo muy bien. Entonces jamás ha venido una apoderada (...) y también nosotros revisamos mucho este tema todos los meses, en reunión de apoderados... a decirme sabe, a mi hija la saco, porque a mi hija aquí le hacen bullying. Jamás. Jamás. Entrevista a la persona encargada de la dirección del liceo (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 203).

hay estudios que dicen que los chilenos somos clasistas y racistas; yo, desde mi punto de vista, no lo veo así. Nosotros hemos acogido súper bien a los peruanos, colombianos, ecuatorianos, dominicanos, brasileños. Es una característica de nosotros yo creo, es como la firma de nosotros (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 203).

- Negación de una intencionalidad racista. Probablemente el mejor ejemplo de una negación de intencionalidad racista está dado por lo que cotidianamente se califica como “broma” (Riedemann y Stefoni, 2015). Significa que cuando una broma se hace a expensas de las características corporales de una o más personas, es evidente que deja de ser una situación divertida para quienes detentan esas características. Un ejemplo de estas bromas son algunas referidas también a estudiantes haitianos, que aparece descrita por parte de un profesor jefe en una entrevista: “se oscureció”, “muestra los dientes”, “al pelo le dio la corriente”. “Para mí es muy entendible, pero sabía que podía afectar la autoestima de las niñas. Pero más de eso no pasó” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 203). Otra situación que retoman las autoras como ejemplo de este tipo de negación es la relativa a un suceso ocurrido en la escuela, donde una estudiante chilena utiliza un encendedor para quemar el pelo a un alumno haitiano. Al respecto, una integrante de la comunidad educativa refirió:

Eso no es novedad, porque entre ellos se han tratado de quemar (...) los alumnos con un encendedor han tratado de quemarse la cara así jugando, los espráis. Todas esas cuestiones están prohibidas aquí (...) una vez quemaron un pedazo de banco (...) ahora, lo del pelo me preocupa... ahora, eso pasa con cualquiera. Entrevista a la persona encargada de la Subdirección (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 203).

- Mitigación. Tiene que ver con la minimización, eufemismos y justificaciones. Se trata de una estrategia habitual para minimizar, y se representa muy bien a través de frases del tipo “fue una situación aislada”, “tuvimos un solo problema” o “hay una niña que es racista” (Riedemann y Stefoni, 2015). Ejemplos de este tipo de negación se expresan en los siguientes relatos de integrantes de equipo directivo.

Yo me acuerdo cuando llegó la primera niña de Haití (...) ella tuvo problemas, aquí no se veían muchos niños de color en la comuna, yo creo que ella fue una de las primeras. Al principio hubo rechazo, le escribían cosas en las paredes, pero la chica fue muy valiente. Con los inmigrantes, tuvimos un solo problema (...). Los migrantes acá están felices, porque a todos los recibimos bien, hasta los mismos alumnos; no hay ningún problema, solo ese caso puntual, pero aquí los inmigrantes en sí, todo bien.

Fue una situación aislada que se dio en un curso (...). Trabajé con ella el tema de la tolerancia, hay que trabajar ese concepto, qué significa (...) la verdad que la niña lo entendió. Sí, totalmente (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 204).

Por último, respecto de esta forma de negación de la discriminación, las autoras también señalan su uso en algunas instancias, como forma de justificar el actuar racista: “los adultos no estamos acostumbrados a ver gente negra, pero los jóvenes son más tolerantes” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 205).

- Acusación de racismo revertida. Se refiere a “exageraciones” o “ver racismo donde no lo hay”. Este tipo de negación supone tildar las acusaciones de racismo como exageraciones, como por ejemplo, cuando se plantea que el maltrato en la escuela es algo habitual por lo que no corresponde llamar discriminación o racismo al uso de la palabra “negro”. El siguiente relato de una integrante de equipo directivo expresa esta idea:

yo creo que a veces son exageradas las cosas (...) a lo mejor pudo ser una situación y la profesora lo tomó como una discriminación, y no estoy segura de que sea tan así (...) le dijeron negro (...), así se tratan ellos en la sala, se dicen cualquier cosa (...) a lo mejor lo de negro no fue tan despectivo, sino solo por decirle negro no más (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 205).

Todo lo anteriormente expuesto evidencia que hacia el interior de escenarios educacionales chilenos la discriminación no solamente se expresa de manera explícita (insultos, agresiones físicas, simbólicas y gestos), sino también encubierta, a través de todos los tipos de negaciones que se han descrito.

Estas manifestaciones del racismo en los ámbitos escolares no son más que una reproducción de la discriminación estructural presente en términos más amplios, de la negación e invisibilización que experimentan diversos grupos de personas en la sociedad chilena actual. Son construcciones sociales que, en base a rasgos corporales o fenotípicos, se han transmitido de generación en generación, que no se reconocen como expresiones de racismo, y mucho menos como una forma de vulneración de la dignidad humana. Y es que si no se tienen conocimientos

acerca del racismo, no se pueden identificar los discursos que lo implican y reproducen cotidianamente.

Sin lugar a dudas, lo anterior tiene gran impacto para una educación antirracista en el ámbito educacional, pues si hubiera que priorizar, los primeros en recibir este tipo de formación debieran ser los profesionales de la educación, dado su rol en la sociedad como modelos portadores de valores y actitudes para la formación ciudadana y una convivencia verdaderamente democrática.



### **Capítulo 3. Reconocimiento de la diversidad cultural**

El capítulo anterior abordó las generalidades del fenómeno migratorio a través de nociones relevantes a los efectos del objeto del presente estudio, contextualizadas desde el imaginario chileno a partir de los hallazgos de investigaciones en el ámbito educacional.

Al respecto, dichos estudios han puesto de manifiesto el carácter estructural de la discriminación en el proceso de construcción de la nación e identidad cultural chilena. Investigadores como Tijoux (2013a; 2013b), enfatizan en la discriminación que cotidianamente viven los niños hijos de inmigrantes peruanos en las escuelas como resultado de la condición y el origen de sus padres, así como su carácter de hábitos, dado que situaciones de abuso, exclusión y agresividad, son un producto de la reproducción de un estigma racial que se convierte en un comportamiento habitual.

Muy relacionado con este carácter estructural de la discriminación en el ámbito educacional, Riedemann y Stefoni (2015) identifican formas diferentes de expresión de su negación: negación directa, negación de una intencionalidad racista, mitigación o justificación y el racismo revertido. Todo ello evidencia que hacia el interior de escenarios educacionales chilenos persiste la discriminación de manera explícita y encubierta a través de todos los tipos de negaciones.

Por otra parte, se dejó claramente evidenciado cómo Chile, a pesar de su propia historia como nación e identidad cultural cargada de tal aspiración a la blancura (Correa, 2016; Tijoux, 2013a; 2013b), está dando pasos hacia una política migratoria que aspira a ser más inclusiva, lo cual tampoco es ajeno al ámbito de la educación ante la aprobación de la Ley de Inclusión Educativa (N° 20.845) y Ley Contra la Discriminación (N° 20.609), que persiguen promover la participación y el diálogo entre quienes componen la comunidad educativa, independientemente de su condición social, cultural, económica y religiosa.

A tono con lo anterior, este capítulo inicia con una exposición de las principales modalidades en el reconocimiento de la diversidad cultural, para posteriormente caracterizar sus alcances desde la práctica educativa a la luz del paradigma de la inclusión educativa, al cual aspira la escuela chilena.

## **Multiculturalidad e interculturalidad. Alcances desde una práctica educativa**

### **3.1 Multiculturalidad e interculturalidad**

Sin lugar a dudas, el presente siglo XXI se ha caracterizado por intensos movimientos migratorios tanto por el número de personas implicadas como por los ritmos con los que se ha expresado. Lo anterior ha impactado en la capacidad de acogida de países receptores no solo en Europa y Estados Unidos, sino también en países de Sudamérica con una economía más estable, como es el caso de Chile.

Manifestaciones como el descontrol de la inmigración ilegal, la exacerbación de la precarización laboral, la exclusión social, discriminación y xenofobia, la disminución de posibilidades de acceso a la educación, salud y, en general, a una vida digna, se convierten en temas relevantes para los Estados y gobiernos que deben afrontar tal desafío en materia migratoria.

A tenor de esta situación y dado que en educación es urgente entender y satisfacer las demandas de la diversidad como condición inherente a la actual realidad de los contextos educativos, la relación entre diversidad cultural y escuela ha venido cobrando una progresiva relevancia en América Latina. No son pocos los países de la región que han ido aumentando la discusión académica y la producción bibliográfica (Ferrão, 2010).

A pesar de que los gobiernos latinoamericanos vienen materializando políticas educativas inspiradas en la igualdad de oportunidades, como por ejemplo, los Programas de Educación Bilingüe, al interior del discurso educativo persisten criterios polisémicos y un tanto contradictorios respecto de las políticas conducentes de una educación intercultural, como es el caso de Chile. Por ejemplo, la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2019) reconoce la necesidad de promover en el contexto educativo el trato respetuoso, relaciones inclusivas y participación democrática y colaborativa, sin embargo, desde el punto de vista de la participación de la comunidad educativa, se declara la asimetría académica y desde la gestión. Todo lo cual vulnera los derechos y responsabilidad compartida para una educación intercultural.

Además de lo anterior, aún es insuficiente la profundidad y variedad de estudios sistematizados en torno a las teorías implícitas de profesionales chilenos de la educación acerca de la diversidad cultural e interculturalidad, las cuales orientan el trabajo más allá de normativas y lineamientos emanados desde una política nacional. Y es que la persistente orfandad académica que aún subyace en las escuelas es una barrera para el trabajo consensuado en el abordaje de la diversidad cultural.

Dado lo anterior, es preciso esclarecer las distinciones más relevantes en torno al reconocimiento de la diversidad cultural, como son la multiculturalidad y la interculturalidad. A pesar de que ambas expresiones emergen del paradigma del pluralismo cultural, que se opone al racismo y supera el asimilacionismo (Giménez, 2003), de ellas resultan interpretaciones y alcances diferentes en el ámbito de la educación.

El pluralismo cultural connota la presencia y coexistencia de distintas culturas en un determinado espacio territorial y social “sea un área civilizadora, una entidad supranacional, un estado nación, una nación sin estado, una región, un municipio, una comunidad local, una escuela” (Giménez, 2003, p. 11).

El pluralismo cultural considera que la diversidad cultural es positiva, enriquecedora, que no hay que rechazarla para homogeneizar la sociedad, sino todo lo contrario, respetarla y aprovecharla. Este discurso paulatinamente deriva en el reconocido derecho a la diferencia y al surgimiento de políticas de reconocimiento del otro que tuvieron gran impacto en el ámbito migratorio y en educación, particularmente en la Europa de los 90 del pasado siglo XX.

Respecto de la multiculturalidad, la misma hace referencia a la situación de grupos, sociedades o entidades sociales en las que viven muchos individuos o grupos que pertenecen a diferentes culturas, cualquiera que sea el estilo de vida. Por tanto, reconoce la diversidad cultural, étnica, lingüística y religiosa, entre otros, y permite la existencia de varias culturas en un mismo territorio, las que representan realidades históricas, sociales y culturales también diferentes.

Para Giménez (2003) existen dos planos que permiten diferenciar la multiculturalidad y la interculturalidad, que son el fáctico o de los hechos, el cual expresa “lo que es”, y el plano normativo, o de las respuestas sociopolíticas y éticas, es decir, lo que “debería ser” (p. 13). En el caso de la multiculturalidad, según el autor el plano fáctico es la diversidad cultural, y el plano normativo, el reconocimiento de la diferencia, a través de “los principios de la igualdad y la diferencia” (p. 13). Esta comprensión de la multiculturalidad conduce al reconocimiento de la tolerancia como la aceptación y respeto por la diferencia, formas de vida y pensar.

Por su parte, el concepto de interculturalidad es más complejo. Marín (2009) señala que “la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción” (p. 60).

Es así como la interculturalidad excede la tolerancia, pues va más allá del respeto y reconocimiento de la diferencia, para abrazar el diálogo entre culturas, comprenderlas como un aprendizaje del otro, que es diferente, en el contexto de esa interacción. Giménez (2003) resume esta distinción de la interculturalidad, desde el punto de vista fáctico —lo que es— como la

existencia de relaciones interétnicas, intralingüísticas, interreligiosas, etc., y desde el plano normativo —lo que debería ser— como la convivencia en la diversidad, a través de los “principios de la igualdad, diferencia e interacción positiva” (p. 13). Es positiva por ser enriquecedora y democrática.

El tránsito hacia la interculturalidad ha sido necesario debido a los errores y fracasos que se le adjudican a la multiculturalidad. Como punto débil se le señala haber dado lugar a un nuevo racismo, que amenaza la identidad nacional al considerar la posibilidad de una identidad homogeneizante, estática y centralista. Por lo tanto, es un fracaso como “proyecto de cohesión social donde se ubican los diferentes” (Giménez, 2003, p. 15).

Es así como la interculturalidad nace como una forma de llenar el vacío dejado por la multiculturalidad, como terreno de la interacción entre las entidades culturalmente diferentes. La multiculturalidad pone su acento en cada cultura, en la identidad de cada una como paso necesario para el reconocimiento, lo que conduce al énfasis en la diferencia. En cambio, la interculturalidad aborda la relación entre ellas, busca las convergencias sobre las que se establezcan vínculos y puntos en común.

Es por ello que la tendencia a lo supranacional desde el modelo de la interculturalidad no es más que una entidad superior forzosa, que intentando imaginar un escenario armónico desde la diferencia, a manera de coexistencia pacífica, incendia una potente negación de las partes, intensificando un nuevo racismo, antagonismos y formas de exclusión que hacen abortar tal proyecto orientado por los principios de la igualdad y la diferencia: “si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio” (Giménez, 2003, p. 16).

El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convergencia entre diferentes en el centro del programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas (Giménez, 2003, p. 16).

Para resumir, la multiculturalidad aboga por la diversidad y la interculturalidad “trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad” (Giménez, 2003, p. 17), al proponerse la superación de toda expresión de discriminación, por lo que se está perfilando como fundamento para la práctica comunitaria, de la educación, dada su alta potencialidad para el logro de una convivencia democrática entre iguales.

Por su parte, en los últimos años también se ha venido discutiendo en torno a la noción de intraculturalidad. De acuerdo con Ferrão (2010), y a partir de entrevistas hechas a expertos en el tema, se trata de “un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc. (...) la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo” (p. 340).

Es evidente que existe una relación entre intraculturalidad e interculturalidad, sin embargo, hay diferentes posturas en su comprensión. Por un lado, están los que conciben la intraculturalidad como un fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo y, por tanto, es condición necesaria para el desarrollo de procesos interculturales. No siendo así, puede favorecer el debilitamiento y la dilución de la propia identidad. Por otra parte, están aquellos que consideran que el énfasis en la intraculturalidad puede favorecer el etnocentrismo e inhibir la apertura hacia los otros. Ferrão (2010) señala que la relación de la intra e interculturalidad debe ser vista como un proceso único, interrelacionado: “La interculturalidad debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, la cual en general halla dinamismo en el contraste con el otro, con el diferente” (p. 341).

Puesto que el reconocimiento de la multiculturalidad e interculturalidad ha tenido un alcance educativo, a continuación, se exponen los supuestos que la caracterizan.

### **3.2 Educación multicultural y educación intercultural**

Al extender el tema del pluralismo cultural al ámbito de la educación, se pueden encontrar argumentos similares a los anteriormente expuestos desde el sentido más amplio y social, en cuanto a los puntos de contacto y divergencias entre la multiculturalidad y la interculturalidad. Paralelamente, se reconoce que:

Los países adoptan distintos enfoques para abordar la diversidad en los sistemas educativos: asimilación, multiculturalismo/integración e interculturalidad/inclusión. La asimilación puede resultar perjudicial para la identidad del migrante. La interculturalidad, en cambio, ayuda a los alumnos a aprender no solo acerca de otras culturas, sino también acerca de las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad en los países de acogida (Unesco, 2019, p. 36).

Se comparte con Essomba (2006a) que tanto la educación multicultural como la educación intercultural son formas de aproximación a la diversidad cultural que parten de supuestos diferentes por el hecho de que responden a modelos de sociedad distintos. Un marco social dominado por el multiculturalismo desarrollará una acción educativa con una base ideológica centrada en la diferencia.

Es así que al hacer un análisis de la educación multicultural, Essomba (2006b) la considera como:

Un complejo sistema de educación que incluye la promoción del pluralismo cultural y la igualdad social; programas que reflejan la diversidad en todas las áreas del entorno escolar; una enseñanza basada en un currículo inclusivo; una garantía de equidad en número de recursos y programas para todos los estudiantes, así como una excelencia académica equitativa en los resultados (Essomba, 2006b, p. 59).

Respecto de la educación multicultural, el autor enfatiza en su loable objetivo de educación para la libertad, y al respecto señala:

La educación multicultural debería ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades para participar en una sociedad democrática y libre, así como también debería promover la libertad, las capacidades y las técnicas para superar brechas étnicas y culturales, y participar en otras culturas y grupos (Essomba, 2006b, p. 59).

Acerca de esto, se refiere a cinco dimensiones de la educación multicultural:

Integración de contenidos de diversas culturas al currículo global; procesos de construcción del conocimiento a partir de la experiencia subjetiva de todos los alumnos; reducción de prejuicios a partir del desarrollo de actitudes positivas hacia las diferencias raciales, culturales o étnicas; establecimiento de una pedagogía de la equidad para facilitar el éxito académico de todos los grupos de alumnos; una cultura escolar y una estructura social basadas en una dinámica organizadora que permita un estatus similar a alumnos de distintos grupos raciales, culturales o étnicos (Essomba, 2006b, p. 58).

Sin lugar a dudas el modelo educativo dominante en la literatura anglosajona fue el de la educación multicultural, descriptivo, aritmético y reduccionista, que plantea la diversidad cultural como una sumatoria de unidades aisladas diferentes (Díaz-de Rada, 2010).

Muy diferente es el enfoque que llama a poner el acento en las relaciones entre diversidades. Por ello, en los años 80, en el Reino Unido nace una fuerte crítica al modelo de educación multicultural de parte de los impulsores de una pedagogía crítica, a los cuales se sumaron, aunque con cierta tibieza, Estados Unidos y Canadá.

La pedagogía crítica se centra en la reflexión, conocimiento y acción como base para el cambio e insta a promover una conciencia crítica y democrática, donde la escuela y el currículo deben estar abiertos a la diversidad. Es así que a pesar de sus buenas intenciones, Essomba (2006a) comparte que “el multiculturalismo —y por ende la educación multicultural— no ha permitido resolver ni el problema de las relaciones entre los distintos grupos ni la paz social en sociedades multiétnicas, especialmente las del ámbito anglosajón” (Essomba, 2006a, p. 59).

Las causas de este comportamiento tienen que ver con el hecho de que algunos programas multiculturales acentuaron las actitudes de rechazo y exclusión, ya que toda categorización implica una diferenciación que potencialmente conduce a una exclusión. Al mismo tiempo “la sobredimensionada atención que ofrece este modelo a las variables culturales también incide en manifestaciones de exclusión” (Essomba, 2006a, p. 59).

Como respuesta a lo anterior, la educación intercultural por su parte pretende afrontar la globalidad de las dimensiones que generan desigualdad por motivos relacionados con la diversidad cultural. Al respecto:

La educación intercultural es un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia, con la finalidad de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía (Essomba, 2006a, p. 60).

A raíz de estos planteamientos, se comparte con el autor que, efectivamente, esta es una concepción que se orienta a una comprensión sociocultural de la desigualdad, sin el sesgo etnicista del multiculturalismo, por lo que la educación intercultural se debe desarrollar con o sin presencia de diversidad étnica y cultural, entre los individuos que participan en procesos educativos.

Otro exponente de la educación intercultural es Carbonell (2000), cuyas ideas sobre la misma quedan expuestas en su decálogo, donde refiere que una educación intercultural significa: Educar en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión; respetar a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o actuaciones; no confundir la interculturalidad con el folclorismo; facilitar una construcción identitaria libre y responsable; tomar los aprendizajes como medios, al servicio de los fines educativos; las actividades de aprendizaje deben ser significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minorizados; no caer en la homogeneización de las personas; no colaborar en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos; no caer en el fácil recurso de los mediadores interculturales, ni de la creación de servicios que perpetúan la desigualdad por encima de la igualdad; no prejuizar a los colectivos familiares de los grupos minoritarios; reconocer la propia ignorancia, prejuicios y estereotipos y la necesidad de una formación permanente específica (Carbonell, 2000, p. 90).

Las ideas del decálogo de Carbonell (2000), están vigentes en el pensamiento de autores como Arnaiz (2002), quien considera que la educación intercultural se dirige no solo a las minorías diferentes, sino a toda la población, tanto infantil como adulta, así como a las familias y a la sociedad. En términos generales, debe ser considerada como una realidad sociopedagógica que afecta a toda la comunidad, tanto en el ámbito formal como no formal.



Lo anterior responsabiliza a la sociedad y sus instituciones de generar los mecanismos que eduquen a la ciudadanía en el valor de la diversidad y participación, para evitar manifestaciones de exclusión y discriminación.

Y es que la multiculturalidad de una sociedad entraña necesariamente la relación intercultural, y por lo tanto, urge el desarrollo de un modelo de educación intercultural. Relacionado con lo anterior, Marín (2009) considera que:

La educación intercultural constituye un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal e informal, holístico, integrado, configurado de todas las dimensiones del proceso educativo, en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales (Marín, 2009, p. 62).

Sin embargo, se concuerda con Leiva (2013) en cuanto a que en la actualidad la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y “modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria” (Leiva, 2013, p. 60).

Respecto de los fines de la educación intercultural, Arnaiz (2002) señala que la misma debe:

Acercar a los inmigrantes al conocimiento de la sociedad de acogida, de sus instituciones, ofrecer instrumentos de defensa contra la discriminación si la hubiere; mantener su identidad cultural estableciendo una ayuda compensatoria en cuanto a su idioma, religión, tradiciones y cultura, para que no se produzca la pérdida de esta y consecuentemente de sus referentes; conseguir la igualdad de derechos al trabajo, a tener una vivienda digna para poder establecer residencia; igualar las oportunidades académicas y sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos con el fin de que aumente su competencia en la escuela y no se produzca el tan acostumbrado abandono y fracaso escolar existente en este colectivo (p. 6).

Respecto del conjunto de la población (mayoritaria-minoritaria):

Conseguir la igualdad de oportunidades efectivas para todos los hombres, pertenezcan o no a la misma cultura; llegar al entendimiento y aceptación de la diversidad cultural a través de desarrollar en el alumno un progresivo interés hacia el conocimiento y comprensión de las diferentes personas de otras culturas que conviven en el mismo espacio, para llegar a considerar esta diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad; apoyar el pluralismo cultural existente en las sociedades como un elemento enriquecedor y un bien



en sí para las mismas; desarrollar en los alumnos el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con las características de estos otros grupos, lo que favorecerá la lucha contra la discriminación; educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado y tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad (Arnáiz, 2002, p. 6).

Queda claro que el modelo de educación intercultural va de la mano de una comprensión de la convivencia desde una cultura de la participación y vida democrática. Pero, sobre todo, es una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en:

Los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de la sociedad (Gómez, 2010, p. 129).

Similar postura evidencia Leiva (2013) cuando señala que “el objetivo de la educación intercultural es desarrollar una competencia social y ciudadana que permita a los jóvenes vivir sin prejuicios, aceptando la diversidad cultural y enriqueciendo la convivencia social” (p. 63).

No es necesario que en diversidad cultural todos tengan los mismos valores para poder convivir, sino fomentar aquellos que permitan la convivencia en el sentido de que el otro no es una amenaza en sí mismo, sino una oportunidad. Se trata de:

Desarrollar una red de confianza mutua y de apoyo entre los diversos ciudadanos, configurando un espacio social público a partir de aquellos objetivos compartidos y a la vez, reservando para el espacio de lo privado aquellos objetivos que pongan de manifiesto la discrepancia (Essomba, 2006a, p. 36).

A pesar de la transversalidad de estos fundamentos respecto de la educación intercultural, es innegable la existencia de diferentes caminos en su desarrollo, particularmente en América Latina, donde ha adquirido gran relevancia en las últimas décadas y con disímiles trayectorias en países de la región.

¿Cómo y bajo qué condiciones se introduce la interculturalidad en la educación latinoamericana? A continuación se hará referencia a las diferencias y cercanías de estas comprensiones sobre la educación intercultural en el contexto de América Latina, particularmente en Chile.

### **3.3 Reflexiones sobre la educación intercultural en América Latina**

Europa y América Latina guardan diferencias ético-políticas respecto de la educación intercultural. En el continente europeo, la educación intercultural se enfoca en la diversidad étnica y migratoria para el desarrollo de la democracia y el pluralismo en la época de la globalización e interdependencia (Portera, 2008). En el caso de América Latina, la educación intercultural nace como proyecto político, ético y epistémico de sociedad, Estado y nación, propuesto por los movimientos indígenas de la región andina (Gómez y Hernández, 2010).

Los caminos de la educación intercultural en Latinoamérica se entrelazan con el recorrido histórico de la relación entre educación y sociedad en el continente, el que se describe a lo largo de tres modelos históricos secuenciales. De acuerdo con Villalta (2016), a partir de Tedesco (2010), el primero es el político y consideró la educación como pilar para el afianzamiento de los Estados nacionales, homogenizando culturalmente a la ciudadanía. El segundo es el económico, que responsabiliza a la educación de la formación de recursos humanos para el desarrollo económico. Actualmente, se está bajo el modelo cultural, que concibe a la educación responsable de responder a aquellas demandas sociales en materia de equidad e inclusión social.

Por lo tanto, a lo largo de la línea del tiempo, la educación ha transitado de construir una ciudadanía culturalmente homogénea, hacia el afrontamiento de los actuales desafíos de una ciudadanía inclusiva, que valora la diferencia como fuente de riqueza cultural y que se pone de manifiesto en la interacción (Portera, 2008). De ahí que en América Latina la educación intercultural se ha convertido en un tema de interés, tanto para las reformas educativas y políticas públicas, así como para la investigación y el debate ético, jurídico, social, educativo.

En consonancia con lo anterior, la producción académica en torno a la educación intercultural en el contexto latinoamericano se ha revelado como un campo de investigación propio y progresivamente consistente. Sin embargo, Jiménez y Montecinos (2019) concuerdan en que no se evidencia una adecuada sistematización de las diversas formas de entender a aquella.

Analizar los enfoques de educación intercultural supone poner atención a las consideraciones de los discursos académicos acerca del propósito y función social de la misma. Para el caso latinoamericano, la educación intercultural ha sido entendida como etnoeducación, vale decir, como educación indígena (Montecinos, 2004; Romero-Medina, 2010; Walsh, 2010), y solo recientemente ha diversificado sus ámbitos de acción para incluir otros grupos, como la cultura sorda o las culturas migrantes (Jiménez y Fardella, 2015; Navas y Sánchez, 2010; Riedemann y Stefoni, 2015).

De acuerdo con lo anterior, los orígenes de la educación intercultural en América Latina se remontan a los trabajos de los lingüistas y antropólogos venezolanos Mosonyi y González,

1974), gestores de un proyecto de recuperación de la Lengua Baré y de otros elementos propios de la cultura de este pueblo indígena en la región del Río Negro, Venezuela, con el fin de impedir su rápida extinción (López-Hurtado, 2007).

A este proyecto de educación indígena se le declara, a su vez, como el primer proyecto educativo intercultural, y su expresión más fehaciente fue a través de la concepción del bilingüismo, que posteriormente se hace presente en las políticas educativas de América Latina.

En el caso de Chile, luego de que en 1993 el Estado reconociera oficialmente la existencia de las ocho etnias indígenas en el territorio —aymara, colla, kawésqar o alacalufe, likan antai o atacameña, mapuche, quechua, rapa nui o pascuenses, yámana o yagán y diaguita—, donde la lengua mapuche (mapudungun) es la que cuenta con mayor cantidad de hablantes, entra en vigencia la Ley N° 19.253, conocida también como Ley Indígena (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993).

A partir de entonces el Mineduc, juntamente con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), se encarga de promover las culturas e idiomas indígenas y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Así, tal como se dibujó en el resto de los países andinos, los procesos políticos orientados a restituir la democracia en Chile a fines de los años ochenta y principios de los noventa, no podían permitir que un gobierno nuevo, que se definiría democrático, restara el espacio adecuado a los pueblos indígenas. Es así como:

A diferencia de algunos países de Europa occidental, donde la educación intercultural nació a raíz de la pregunta de cómo integrar exitosamente al sistema escolar y a la sociedad a los hijos de inmigrantes, en Chile el tema de la educación intercultural está casi exclusivamente enfocado en producir una oferta educacional específica y más pertinente para los educandos indígenas (Riedemann, 2008, p. 170).

De manera general, no son pocas las reflexiones que han sugerido el uso del término intercultural para estos proyectos de educación bilingüe indígena en América Latina, en particular para los países andinos, por ser los primeros en utilizarlo con estos fines.

Dichas reflexiones tuvieron que ver, fundamentalmente, con el hecho de que el término fue asumido no como un deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena, “preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas” (Chodi, 1990, p. 473).

Siguiendo esta línea, Treviño (2017) reconoce la característica transversal de la educación intercultural bilingüe en los países de América Latina:

Las estrategias educativas han tendido más bien a la castellanización y asimilación cultural a través de la utilización de las lenguas originarias, que a la promoción y desarrollo de los saberes de las culturas indígenas en diálogo con el saber no indígena (p. 42).

Muy de la mano con lo anterior, Walsh (2010) plantea que desde entonces el término intercultural en el campo educativo toma un doble sentido:

Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar la educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada (...) pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socioestatal de burocratización. Al legalizar la enseñanza intercultural bilingüe como derecho étnico y colectivo y como programa educativo para indígenas (...) lo intercultural llegó a ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal (p. 5).

En el marco de esta educación escolar indígena, posteriormente aparecen nuevas experiencias desde un enfoque más comunitario, las que:

Produjeron materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe y, pese a que aún se está en la búsqueda de que los mismos contribuyan a una mayor integración entre los grupos y las sociedades nacionales, dichos materiales reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura (Ferrão, 2010, p. 335).

A pesar del doble carácter de la educación bilingüe indígena señalado por Walsh (2010), por primera vez se presenta una perspectiva de educación intercultural que conduce, tal como apunta Ferrão (2010) a la inclusión no solo de diversas lenguas, sino también de diversas culturas, lo cual fue un primer paso para un diálogo intercultural.

Otro momento del camino que sigue la educación intercultural en América Latina se destaca con la contribución de los movimientos negros latinoamericanos. Según Ferrão (2010), estos grupos contribuyeron de manera importante a la ampliación del concepto de educación intercultural.

Estos grupos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, así como la afirmación de los derechos y de la plenitud de la ciudadanía, lo que supone un reconocimiento a sus identidades culturales (p. 336).

Lo anterior contribuyó a la introducción en algunos currículos escolares, de componentes de las culturas negras, sus historias, y aportes al desarrollo histórico de los diferentes países.

Por otro lado, la autora refiere como otra contribución a este camino de educación intercultural, las experiencias en educación popular en América Latina, la que se proyecta desde

finde los años 60. Esta modalidad más bien abrazó el ámbito de la educación no formal, particularmente más notable a fines de los 80 y comienzos de la década de los 90.

Según Ferrão (2010) “su principal contribución ha sido afirmar la intrínseca articulación existente entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en los que se desarrollan” (p. 336).

A partir de lo anterior, se llega a un punto crucial en este recorrido de la educación intercultural latinoamericana, y es el referido a las reformas educacionales ocurridas en las décadas de los 80 y 90, las que reconocieron en sus legislaciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades, aunque también replicaron el sentido socioestatal que ya evidenciaba la educación intercultural desde el marco de la educación indígena.

Las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales y las diversas reformas en educación han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en los temas transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales (Ferrão, 2010, p. 337).

Profundizando en el papel de las reformas educativas de los 90 en la educación intercultural desde el sentido socioestatal “con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población (...) se inició una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista” (Walsh, 2010, p. 8).

Estos cambios fueron resultado de las demandas de derechos de los movimientos sociales, particularmente indígenas, asegurando con ello la “inclusión de los excluidos, su apaciguamiento (...) fue una estrategia clave” (Walsh, 2010, p. 9).

Estas reformas educativas de los 90 tuvieron un corte neoliberal adecuando la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo, más que interculturalizando el sistema educativo.

Aunque la interculturalidad aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del otro, en estas reformas su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad —entendida como convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia cultural— sin mayor cambio (Walsh, 2010, p. 9).

En el caso de Chile, pese al impacto de estas políticas educativas neoliberales impulsadas en los años 80 y 90 por homogeneizar el sistema educativo del país, la composición demográfica de las escuelas se fue develando, paradójicamente, cada vez más heterogénea, al incorporar una

amplia gama de expresiones de diversidad (género, orientación sexual, pertenencia étnica y migratoria, entre otras).

Desde el punto de vista étnico, a partir de la década de los 90 del pasado siglo el país da cuenta de un programa de educación intercultural orientado preferentemente a la escolarización de estudiantes de pueblos originarios. Más recientemente, aun cuando se ha gestado una política nacional de estudiantes extranjeros (Mineduc, 2018), sigue pendiente el desarrollo de una política educativa intercultural que vaya más allá del ámbito indígena.

Todos los aspectos anteriormente expuestos acerca de los caminos de la educación intercultural en Latinoamérica y Chile están presentes por igual en otros análisis relevantes para el debate académico en torno al tema, como los que realiza Walsh (2010) acerca de cómo se ha hecho uso de la noción interculturalidad en el ámbito educativo y su impacto en el continente. Al respecto, la autora fundamenta tres perspectivas: interculturalidad relacional; interculturalidad funcional; e interculturalidad crítica.

La interculturalidad relacional se refiere “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 2). Asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina, dado que ha habido contacto entre los pueblos indígenas, afrodescendientes, y la sociedad blanco-mestiza criolla, donde los sincretismos y transculturaciones constituyen claras evidencias de ello en la misma medida que han sido parte importante de la propia historia latinoamericana.

En cuanto a la perspectiva de la interculturalidad funcional, esta:

Se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de estas al interior de la estructura social establecida (...). Esta perspectiva busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es funcional al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso, es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente (Walsh, 2010, p. 4).

Por lo tanto, se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Tubino, 2005, p. 5).

Ahondando en el análisis anterior y según Ferrão (2010), a partir de la década del 90 se ha ido afianzando la postura de que la interculturalidad debe ser trabajada por todos los agentes sociales, si se pretende que esta sea una característica de la sociedad como un todo, en su proceso de construcción democrática, pero sin un discurso desde la crítica social. La interculturalidad funcional, tal como explica Walsh (2010), reconoce la diferencia, pero su significado se adapta a

la lógica actual del modelo neoliberal, por lo que se vuelve funcional y, por lo tanto, lejos de aproximarse, se aleja de una sociedad idealmente igualitaria, para contribuir a la conservación de la estabilidad de esta, incluyendo a los grupos históricamente excluidos. Por ejemplo, esta es la lógica de la crítica a una educación intercultural que se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, generalmente étnico-raciales y sobre todo a los indígenas y, menos frecuentemente, a los afroamericanos. “Son estos grupos los ‘otros’, los ‘diferentes’ y los que, desde la óptica de la interculturalidad funcional, deben ser integrados a la sociedad nacional” (Ferrão, 2010, p. 339). Este es el tipo de interculturalidad que caracteriza a las reformas educacionales de los años 80 y 90.

Al referirse a la interculturalidad crítica, Walsh (2010) considera que aún no existe, que está por construirse, y la entiende como:

Una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico (...) que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización y discriminación (p. 5).

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política que persigue construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diversas culturas y proponer otras alternativas frente al carácter “monocultural occidentalizante” (Walsh, 2010) que domina en la mayoría de los países del continente; en contraste con la interculturalidad funcional que se establece desde la cima, acá se construye desde la gente y la transformación de las instituciones.

A partir de este camino recorrido por la educación intercultural en Latinoamérica, Jiménez y Montecinos-Sanhueza (2019) proponen un mapeo descriptivo de los cuatro ámbitos de su investigación en Chile. En primer lugar el ámbito indígena, fundamentalmente la etnia mapuche y altioplánica, en relación con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe; el ámbito migratorio, cuyos estudios versan en torno a temáticas vinculadas con el proceso de escolarización de estudiantes extranjeros, y de las experiencias de violencia simbólica, como el racismo y xenofobia; el ámbito de la discapacidad, con el análisis de prácticas escolares en contextos educativos con presencia de estudiantes sordos; y por último, el ámbito inespecífico, en especial los estudios respecto de la forma en que los docentes conceptualizan y valoran la diversidad.

Este mapeo propuesto por Jiménez y Montecinos-Sanhueza (2019) respecto de la investigación sobre el tema evidencia que, en los caminos de la educación intercultural en el



contexto latinoamericano, particularmente en Chile, se evidencia un gradual acoplamiento de las investigaciones al propio sentido del desarrollo de la sociedad actual, globalizada e interdependiente, lo que ha dado lugar a diversos ámbitos en su estudio.

Es así como, en el discurso académico en Latinoamérica no existe un uso unívoco y consensado de la educación intercultural; las investigaciones no problematizan mayormente acerca del término y caen muchas veces en el solapamiento conceptual entre la dimensión fáctica y la normativa (Giménez, 2003), entre educación multicultural y educación intercultural como si fuesen fenómenos indistintos y términos reemplazables (Jiménez y Montecinos-Sanhueza, 2019).

Por otro lado

aun cuando plantean la necesidad de implementar reformas y cambios para mejorar las trayectorias educativas de estudiantes de grupos minoritarios, no necesariamente abogan por una reformulación estructural de las posiciones y las oportunidades educativas con relación a los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Jiménez y Montecinos-Sanhueza, 2019, p. 114).

Particularmente en Chile, sobre la educación intercultural se aprecia:

Una conceptualización funcionalista y liberal con relación a los propósitos de una educación en contextos de diversidad cultural. En esta línea, de nuestros análisis se desprende la necesidad de que los modelos en educación intercultural no giren únicamente en la órbita del mantenimiento cultural y de celebración de las diferencias, que no solo estén orientados al trabajo en escuelas con presencia de estudiantes de grupos étnico-culturales minoritarios, sino que apuesten por un proyecto político que permita reconstruir socialmente el sentido y la experiencia educativa de todos sus participantes (Jiménez y Montecinos-Sanhueza, 2019, p. 118).

Como se ha podido apreciar, la evolución de la educación intercultural en América Latina ha seguido un camino original y complejo. En el caso particular de la actual sociedad chilena, sus contextos educativos deben continuar afrontando el gran desafío de la diversidad cultural, que en estos tiempos se ha hecho más evidente a partir del aumento progresivo de escolares inmigrantes en los distintos centros del país.

Dado lo anterior, se considera entre otros desafíos el desarrollo de una convivencia democrática que pone a prueba el potencial de la escuela para el logro de la inclusión educativa en contextos culturalmente diversos, cambio paradigmático inevitable para una escuela que transita “de una orientación moderna, conservadora y estática, a una escuela de orientación posmoderna, de naturaleza transformadora y dinámica” (Essomba, 2006b, p. 24). Ello implica construir una escuela a partir de todos los referentes culturales, de manera contingente y flexible,



desde la equidad y la equivalencia, por ejemplo, a través de la educación en valores compartidos que permitan el diálogo desde la singularidad.

Así, si bien es políticamente correcto referir que la educación intercultural es una realidad para cualquier contexto, como señala Essomba (2006b) cuando se habla de atención a la diversidad desde el enfoque de la interculturalidad, inevitablemente también se trata de una intervención y no de una realidad neutral, que requiere del planteamiento de estrategias educativas deliberadas para satisfacer, en un marco integral, sus demandas.

Dado lo anterior, Chile como sociedad globalizada que se encuentra transitando desde la modernidad hacia la posmodernidad, subsumida en el paradigma del pluralismo cultural, revela la emergencia de una escuela inclusiva y abierta que dé respuestas a los desafíos que plantea la sociedad culturalmente diversa desde la educación intercultural. Es así como, uno de los enfoques que permiten orientar su construcción es el de la convivencia democrática.

Por lo tanto, reflexionar en torno a este enfoque de la convivencia democrática, sus bases teóricas, estructurales y axiológicas —que van más allá de los discursos académicos reduccionistas— es una de las urgencias del debate académico en Chile. De igual modo, es relevante reconocer las fortalezas que emanan de sus bases estructurales, expresión de una cultura de la paz, así como también valorar el enfoque para la prevención y superación de la discriminación en el ámbito educativo, de carácter formativo, que valida la singularidad para el fomento de la participación y el logro de una escuela inclusiva en la era de la posmodernidad.

#### **Capítulo 4. En los caminos de la convivencia como objeto de intervención educativa**

El capítulo anterior abordó la multiculturalidad e interculturalidad como expresiones del reconocimiento de la diversidad cultural, las que consideran a la misma como positiva y enriquecedora, pero a partir de interpretaciones diferentes.

En el caso de la multiculturalidad, se enfatiza en el reconocimiento de las diferencias de las culturas y su coexistencia en un mismo territorio. Por su parte, la interculturalidad destaca en la relación entre estas culturas, por lo que excede la tolerancia, va más allá del respeto y reconocimiento de la diferencia, para abrazar el diálogo entre las mismas y comprenderlas como un aprendizaje del otro en el contexto de esa interacción.

Dadas estas diferencias, ambas expresiones del reconocimiento de la diversidad tienen alcances dispares en el ámbito educativo, por lo que también en el capítulo anterior se esbozó que la educación intercultural es un proceso dinámico, que concientiza positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia, con la finalidad de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía (Essomba, 2006b).

Así mismo, la educación intercultural ha de llegar a ser una realidad sociopedagógica que afecte a toda la comunidad, tanto en el ámbito formal como no formal (Marín, 2009) y que tiene entre algunos de sus fines, conseguir la igualdad de oportunidades, educar en valores y actitudes, desarrollar en los alumnos el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con sus características, todo lo cual favorecerá la prevención de la discriminación, entre otros aspectos (Arnaiz, 2002).

Finalmente, el capítulo culmina con el recorrido seguido por la educación intercultural en América Latina, particularmente en Chile, donde se promueven las culturas e idiomas indígenas y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a partir de la promulgación de la Ley N° 19.253, Artículo 39 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993).

Ferrão (2010) destaca que la principal contribución de dicho sistema fue afirmar la intrínseca articulación existente entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en los que se desarrollan, y que un momento importante para la misma fue su salida a las reformas educacionales ocurridas en las décadas de los 80 y 90.

Es así como en el capítulo anterior se rescata la idea de que la educación intercultural abraza problemáticas de la inequidad, conecta temáticas como la resolución de conflictos, la cultura de la paz, la construcción de ciudadanía y la formación de valores, entre otros aspectos que

se vinculan con el enfoque de la convivencia democrática en el contexto educacional como alternativa para la superación de la discriminación y la desigualdad.

Siguiendo esta lógica, el presente capítulo aborda el recorrido de la convivencia como objeto de intervención educativa, su evolución desde un enfoque de la paz negativa hacia el enfoque de la paz positiva y de la convivencia democrática en interculturalidad, sus bases teóricas y el carácter inclusivo de la escuela, el que permite materializar las aspiraciones de superación de la discriminación y logro de la participación, más allá del mero reconocimiento de la singularidad. Posteriormente se contextualiza este tema a partir de la reflexión en torno a las contradicciones y tensiones internas de las políticas nacionales en convivencia escolar, así como de las perspectivas que caracterizan su intervención en el continente latinoamericano.

## **La convivencia como objeto de intervención: entrando en tema**

### **4.1 Generalidades**

En las últimas décadas el tema de la convivencia escolar ha cobrado mucha importancia en el contexto educativo. La cada vez más colorida y diversa fisonomía de las escuelas, así como también el heterogéneo entramado social y cultural de los estudiantes, han ido de la mano con la presencia de la violencia y el racismo como expresiones de exclusión en el ámbito escolar. Precisamente este panorama incentivó la incorporación del concepto de “convivencia” como uno de los pilares de la calidad de la educación.

Es así como la convivencia escolar ha devenido como un tema específico de investigación y posee un potencial teórico y de intervención en favor de su mejora y aprendizaje. Ha de entenderse no como ausencia de violencia, sino principalmente como el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias para el bienestar y participación de todos los estamentos de la comunidad educativa y su inclusión. De hecho, en la década del 2000, los Ministerios de Educación de distintos países de Latinoamérica se comprometieron a desarrollar políticas de convivencia escolar orientadas, en sus inicios, al control de la violencia y, más tarde, a garantizar la inclusión educativa.

Por tanto, la gestión de la convivencia escolar en América Latina ha tenido un amplio desarrollo a partir de la concatenación de las políticas nacionales e internacionales que han revelado el derecho de los niños y adolescentes a vivir y aprender en contextos libres de violencia y desde una ciudadanía responsable. Entre los acuerdos internacionales para promover la convivencia escolar se encuentra la declaración de la Organización de Naciones Unidas (ONU)

para la promoción de una cultura de paz y de la no violencia para los niños del mundo 2001-2010 (ONU, 1999).

Desde lo más general, el estudio sistematizado del fenómeno de la violencia y la convivencia en el contexto escolar se inició en la década de 1970 con los trabajos pioneros de Dan Olweus en Noruega y Suecia. Al respecto, el autor abordó la naturaleza y los efectos del bullying en las escuelas escandinavas como un tipo de maltrato entre iguales, y lo comprendió como:

El conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño (Benítez y Justicia, 2006, p. 154).

Como se aprecia, los elementos distintivos hacia el interior de esta definición son la intencionalidad de causar daño sin una provocación previa, la frecuencia y duración del maltrato, la asimetría de poder entre la víctima y el victimario, así como el carácter directo e indirecto, ya sea verbal, físico o relacional de las manifestaciones de abuso exhibidas.

Sin embargo, intervenir la problemática de la convivencia desde este punto de vista es complejo. Primeramente, porque existe una gran cantidad de variables que se conjugan en la superación del abuso y la violencia, como por ejemplo, la percepción que tienen sobre el hecho la víctima y el victimario, la apreciación externa, esto es, la participación de otras personas como la familia y el grupo que funge como mayoría silenciosa, lo que contribuye al sostenimiento del problema en el tiempo, sumados a otros aspectos muy difíciles de controlar, como la tecnología y el uso de las redes sociales.

Por otro lado, esta perspectiva presenta otra dificultad, que es la referida a la generalización del término “violencia escolar” para denominar todos los actos efectuados por escolares que impliquen algún grado de agresión, ya sea dentro o fuera de la escuela, como son los problemas de pandillas, discriminación, violencia política y vandalismo, entre otros.

Si bien abordar el tema de la convivencia escolar desde la perspectiva del bullying está ampliamente extendido a partir del trabajo de psicólogos y educadores que le han dado continuidad, el punto es que desde una mirada psicológica y socioeducativa no procede generalizar el término a otras manifestaciones de discriminación y violencia que están más relacionadas con la desigualdad y la inequidad desde un punto de vista social y cultural.

Desde esta perspectiva el estudio que se presenta aboga por la intervención de la convivencia en contextos educativos culturalmente diversos, desde un enfoque psicoeducativo, que favorezca la mejora de la convivencia desde el trabajo formativo y preventivo de la discriminación a través del plan de mejora, haciendo énfasis entre otros aspectos, en aquellas

fortalezas de este instrumento que permitan una aproximación gradual hacia el desarrollo de formaciones valóricas orientadas al diálogo desde la diferencia, el respeto a la singularidad y su validación, con el protagonismo de toda la comunidad educativa.

En este caso, se trata del enfoque de la convivencia democrática que supone acompañar y/o transitar de la intervención clínico-educativa, correctiva, rehabilitadora y de control de la violencia —propia del paradigma de la integración educativa—, hacia una modalidad de intervención psicoeducativa de mayor alcance y permanencia, dado que se trata de una mejora constante, que se va adecuando a las demandas de la institución educativa, que tienen un carácter cambiante y dinámico.

En el actual siglo la convivencia como objeto de estudio ha devenido en un fenómeno complejo, dada la multiplicidad de factores y situaciones implicadas. Precisamente, uno de los cuatro pilares de la Unesco respecto de la calidad educativa para el siglo XXI es aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás (Delors, 1996).

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás (p. 6).

Por esta razón “es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas” (Conde, 2012, p. 36), por lo que el presente estudio apuesta por el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad desde la perspectiva psicoeducativa, que supone posicionarse en el enfoque de la educación inclusiva y su mejora constante, para garantizar la equidad e igualdad en contextos culturalmente diversos, considerando el conflicto como un espacio de reencuentro y participación desde la singularidad.

Así, como plantea Delors (1996) respecto de la prevención de la discriminación y la violencia en diversidad:

La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (...) en cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad (p. 6).

A continuación, se exponen antecedentes en torno a la convivencia como objeto de investigación e intervención en el ámbito escolar, se describen las diferencias entre los dos

enfoques fundamentales —paz negativa y paz positiva— y se argumentan las bases teóricas para que, a partir de la documentación de aspectos psicoeducativos que subyacen a la fundamentación e implementación del plan de mejora, se produzca un acercamiento gradual hacia el enfoque de la convivencia democrática por medio de dicho instrumento, dado que hasta el momento la convivencia democrática se ha dejado ver a lo largo de las políticas nacionales solo como una aspiración y un desafío para los contextos educacionales chilenos.

#### **4.2 Aproximación al término de convivencia, su investigación e intervención en el ámbito educativo**

El término convivencia ha tenido un uso polisémico en sus acepciones cotidianas, por ejemplo, se utiliza para referirse a un evento social, para dar cuenta de cualquier grupo de personas reunido, o para referirse a distintas formas de relacionarse. Significa entonces, que se utiliza de manera antojadiza y naturalizada. Pero no cabe dudas de que hay un elemento transversal en todas estas acepciones: el constructo supone relaciones entre los participantes.

Fierro et al. (2013) argumentan que la convivencia es un tema sólido como objeto de investigación y requiere ser abordado no solo desde un enfoque remedial, correctivo de la violencia, sino desde una perspectiva más amplia. De tal manera, los autores proponen cuatro tipos de convivencia: inclusiva, democrática, pacífica y de clima escolar. De igual modo, dichos autores argumentan cuatro aspectos clarificadores del estado de conocimiento en el ámbito de la convivencia escolar. Al respecto, los más relevantes para efectos del objeto del presente estudio son los siguientes:

- La convivencia escolar aún es un tema emergente en la investigación, y predomina una visión instrumental de la misma como medio de prevención de la violencia o mejoramiento de resultados académicos.
- La convivencia escolar cumple con los requerimientos para ser considerado un tema específico de investigación. Posee un potencial teórico y de intervención.
- Aún existe un rezago en materia de desarrollo de competencias para una convivencia democrática, inclusiva y clima escolar.
- El propósito de futuras investigaciones acerca de convivencia debe orientarse a evidenciar el potencial de las relaciones interpersonales al interior de las escuelas como lo esencial de la experiencia educativa.

No cabe dudas que la convivencia escolar ha sido una preocupación para los países anglosajones (Benbenishty et al., 2016) y de Latinoamérica (Gairin y Barrera-Corominas, 2014),

lo cual ha conducido a la creación de leyes y políticas de convivencia escolar en muchos de ellos. En Chile, la Ley N°20.536 Sobre Violencia Escolar del año 2011, tras la modificación la Ley General de Educación N°20.370, crea la figura del encargado/a de convivencia escolar.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, Chile no ha dado muestras de la superación de los problemas de violencia escolar. Sobre todo, porque el principal enfoque que se ha seguido para su intervención pierde de vista que, para la mejora de la convivencia escolar también se debe poner énfasis en elementos organizacionales y de gestión, como los propios obstaculizadores institucionales de carácter subjetivo, las teorías implícitas de los profesionales, estudiantes y familias acerca de factores de relevancia cultural y social que conducen a la discriminación como una manifestación de violencia hacia el interior de los centros, entre otros aspectos de alcance organizacional.

Precisamente, la relevancia de la variable organizacional para la convivencia ha alentado su investigación desde diferentes ámbitos. Más recientemente, López y Valdés (2018) realizaron un estudio con vistas al diseño de un dispositivo evaluativo de las prácticas de convivencia escolar por profesionales y padres, que a su vez permitiera a las escuelas chilenas contar con una herramienta para evaluar su disposición al mejoramiento de la convivencia escolar y, en general, la disposición al cambio de la organización.

Sin embargo, llevar a cabo la investigación e intervención de la convivencia escolar desde este punto de vista estructural y amplio, requiere de la reconsideración del rol profesional de ciertos estamentos que forman parte de la comunidad educativa. En particular, del psicólogo educacional como líder de la investigación y un colaborador que encabeza el levantamiento de aquellas demandas institucionales relacionadas con la violencia, desde un enfoque preventivo, más que correctivo y de control.

Y es que en los tiempos que corren, se requiere de una visión sistémica y estructural, desde el propio caos que caracterice a las instituciones y propiciando una formación ciudadana que permita revertir manifestaciones de violencia y exclusión. Pero esto no sería posible sin una revisión del rol del psicólogo educacional como colaborador, investigador, más allá de las tradicionales pretensiones de un psicólogo escolar.

A propósito de estas apreciaciones generales respecto de la manera de investigar e intervenir la convivencia escolar, Ascorra et al. (2019) señalan que las políticas y programas en materia de violencia y convivencia escolar pueden inferirse desde dos puntos de vista. Por un lado, las de carácter punitivo y de control, como “tolerancia cero”, iniciada en Estados Unidos en los años 90 para controlar la violencia escolar; y por otro, la política formativa y ciudadana, como la promovida por la Unesco.

Lo anterior ya había sido visionado por Díaz-Aguado (2005) al referirse a la existencia de dos perspectivas en la comprensión y gestión de la convivencia escolar. Una perspectiva estrecha orientada a la promoción de conductas y prácticas que reduzcan la violencia escolar, y otra más amplia que aboga por acciones orientadas al desarrollo y formación integral del niño en la escuela. Esta última relacionada con la formación de valores democráticos y la construcción de una ciudadanía activa y participativa.

Esta dualidad de enfoques en el debate académico hace presencia a nivel de lineamientos y leyes, como es el caso en Chile de la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (2011) y las conceptualizaciones democráticas, de formación ciudadana y de control en materia de convivencia, contenidas en las últimas Políticas Nacionales de Convivencia Escolar (Mineduc, 2019, 2018, 2017).

El presente estudio se aproxima a la perspectiva amplia, a una comprensión de la convivencia desde la cultura de la paz donde el conflicto no debe verse como algo de lo cual huir. Desde esta perspectiva, se retoman los dos conceptos distintos sobre la paz que son especialmente ilustrativos: la paz negativa y la paz positiva (Galtung, 1985).

La paz negativa tiene que ver con la ausencia de violencia directa, como la guerra o el abuso físico o psicológico. En cambio la paz positiva es un concepto más complejo y completo, pues implica no solamente contener la violencia directa, sino también revertir la violencia estructural (...) así como la violencia cultural, las creencias arraigadas que justifican la violencia estructural (Carbajal, 2013, p. 15).

De acuerdo con estos conceptos acerca de la paz es que Carbajal (2013) sostiene que los estudios en torno a la convivencia se pueden distinguir a partir de dos enfoques: el enfoque restringido, de la paz negativa, y el enfoque amplio e integrador, de la paz positiva, el cual “involucra las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz” (Carbajal, 2013, p. 15).

Si bien ambos enfoques consideran a la convivencia como pilar fundamental de la educación, existen diferencias sustanciales que determinan su alcance. ¿Cuáles son las diferencias entre ambos enfoques en la intervención del tema de la convivencia? ¿Qué necesidades justifican la intervención en un sentido u otro? Responder a estas interrogantes supone dar una mirada a las demandas que en las distintas latitudes han dado lugar a la intervención de la violencia y/o convivencia escolar. Ya que si ambos términos se han estado utilizando a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, ello hace pensar que la gestión del fenómeno tiene diferentes aristas.



No cabe duda de que es el enfoque restringido el que subyace a los primeros estudios e intervenciones en materia de convivencia escolar. De acuerdo con Castillo-Pulido (2011), los antecedentes en el estudio de la violencia en el ámbito escolar se remontan a los trabajos de Heinemann (1972) y Olweus (1973) citados en Olweus (2004) en relación con la detección e intervención del acoso escolar, así como con las características de agresores y víctimas. Al respecto, el autor señala que en Inglaterra, Smith et al. (1999) realizaron un estudio adaptando el cuestionario utilizado por Olweus (1973) y en Italia, el primer estudio se realizó por Genta et al. (1996) quienes revelan que un importante factor de riesgo es la presencia de discapacidad en las víctimas de maltrato físico.

Así mismo, se destacan los trabajos de Blaya et al. (2006) como una de las primeras investigaciones con el objetivo de comparar el clima y la violencia escolar en centros de educación secundaria de dos países diferentes de Europa, concretamente de dos regiones del sur de España y Francia.

Por otro lado, según Zabalza (2002) en Estados Unidos proliferaron estudios en torno a la violencia escolar, como los realizados por Kann et al. (1998) sobre la participación de estudiantes en actos violentos. Por igual, el autor destaca los informes del National Household Education Survey y del National Crime Victimization Survey (1999) acerca de la violencia sexual, robo, asaltos graves, entre otros, así como el recuento de incidentes violentos sufridos por profesores.

En España, el término convivencia fue empleado por primera vez a principios del año 1990, para describir una “edad de oro” durante la Edad Media donde musulmanes, judíos y cristianos consiguieron establecer relaciones pacíficas a pesar de todas las diferencias y tensiones existentes durante los 700 años que los musulmanes gobernaron el sur del país (Carbajal, 2013).

A partir de la década de los 90, los académicos retoman este término para hacer referencia a uno de los cuatro pilares para la educación de calidad: aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (Delors, 1998). Así mismo, según Carbajal (2013), en el discurso educativo de España como en el resto de los países de habla hispana, a lo largo de las últimas décadas se introduce el término de convivencia para hacer referencia a la construcción de relaciones específicas en las escuelas.

Por otro lado, Zabalza (2002) destaca los estudios de Niedo (1995) mediante una encuesta a profesores donde se identificaron problemas de disciplinas ante los cuales se proponen medidas como la de reducir el número de estudiantes por sala y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Por igual el autor reconoce los trabajos de Cerezo (1996), Melero (1993) y Ortega (1994) acerca de las causas de los problemas de disciplina.

En América Latina y el Caribe pareciera haber un consenso respecto de la relevancia del tema de la violencia escolar, lo cual ha despertado especial interés en investigadores de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, entre otros del cono sur y Centro América.

El tema del porte de armas, pandillas y migración se convirtieron en los motores para que a nivel de países se incorporaran políticas públicas en materia de seguridad ciudadana, salud mental, resolución de conflictos, convivencia escolar y formación ciudadana.

Según Briceño-León (2002) la violencia en América Latina es también social, porque todas sus manifestaciones expresan conflictos sociales y económicos producto de la desigualdad, la exclusión escolar y laboral: si bien en unos países más marcadamente que otros, el principio es muy similar. Al respecto, el autor ejemplifica lo que sucede con la incorporación y continuidad de estudios en la enseñanza básica, cuando refiere que “al inicio de los estudios se logra incorporar un porcentaje bastante alto de los niños, sobre todo en las zonas urbanas, pero la prosecución de los estudios es muy baja” (p. 38).

Sin embargo, Román y Murillo (2011) argumentan que el acoso, abuso y victimización característicos del bullying están presentes entre los escolares latinos, por lo que se ha profundizado en la identificación de factores sociales ligados al mismo (pobreza, exclusión social, delincuencia juvenil, consumo de alcohol y drogas y cultura juvenil) con el propósito de reconocer y prevenir su incidencia.

Estos inicios relativos al estudio y la gestión de la violencia y/o convivencia escolar, a partir de los cuales es posible constatar una gran producción de material académico hasta la fecha en distintas latitudes, tanto en el ámbito educacional como de la salud mental y políticas públicas, sugieren que fundamentalmente existen dos enfoques para abordar el tema y que, en cierta medida, han estado gestándose en paralelo.

Uno sigue un punto de vista clínico-educativo, de tipo correctivo y de rehabilitación, que busca atenuar o disminuir los índices de abuso e identificar variables para su intervención sistémica. Cabe decir que este enfoque está muy extendido en el ámbito educativo, sobre todo porque va de la mano con la idea de la integración educativa.

El otro enfoque tiene un carácter predominantemente psicoeducativo y comunitario, preventivo, cercano al paradigma de la inclusión educativa, que busca la generación de cambios y transformaciones estructurales para una educación de calidad, desde la equidad y la igualdad.

A lo largo de los siguientes epígrafes, se profundiza en ambos enfoques que comprometen, en esencia, los aspectos anteriormente mencionados, y finalmente, cómo se develan a lo largo de las políticas de convivencia escolar de los países de Latinoamérica bajo sus distintas perspectivas.

## **Enfoques para abordar la convivencia escolar**

### **4.3 Enfoque restringido de la paz negativa**

La perspectiva restringida de la convivencia (paz negativa) se centra en la disminución de los niveles de violencia escolar, y enfatiza en el control de las actitudes y conductas agresivas de los alumnos. Tiene como principal plataforma los programas de intervención a nivel de grupos de aprendizaje, la comprensión de la orientación a nivel de la individualidad, así como estrategias pedagógicas diseñadas a partir de los asesoramientos de profesionales no docentes de las instituciones, cuyos objetivos tiene que ver con la reducción y control de la violencia escolar.

Se trata de un punto de vista clínico-educativo, que desde el paradigma de la integración educativa, se encamina fundamentalmente al desarrollo habilidades socioemocionales, rasgos actitudinales y comportamientos psicosociales de tipo adaptativos en los estudiantes y estilos de comunicación profesor-alumno hacia el interior de la sala de clases, entre otros. Estos programas reconocen la importancia de ambientes democráticos en las escuelas, pero su interés es modificar conductas agresivas en los estudiantes para así corregir y/o prevenir la violencia escolar.

En la implementación de estos proyectos de prevención de la violencia desde la paz negativa, se declara que debe participar la comunidad educativa en pleno, pero regularmente son los profesionales no docentes de los equipos de orientación, y en particular el psicólogo educacional, los que lideran estas intervenciones. Se diseñan dispositivos evaluativos para visibilizar posibles fuentes de conflictos, así como la propia personalidad de los aprendices, que los convierten en sujetos potencialmente vulnerables para ser víctimas o victimarios de actos de violencia.

Así mismo, se llevan a cabo programas de orientación dirigidos a las familias, para el desarrollo de estilos parentales y hábitos de vida acordes con prácticas adecuadas de convivencia, o aquellos que tienen que ver con la orientación de docentes en el trabajo hacia el interior de la sala de clases, ya sea para lidiar con los comportamientos agresivos o para su autocuidado, entre otros.

Este enfoque puede y deberá marchar en paralelo al enfoque de la paz positiva, con bases diferentes a partir de su coherencia con el paradigma de la inclusión educativa que se convierte en una aspiración y desafío explícito para algunas de las recientes leyes aprobadas, como la Ley de Inclusión Educativa, del año 2015.

#### **4.4 Enfoque amplio de la paz positiva y convivencia democrática**

El enfoque de la convivencia democrática sitúa el tema de la convivencia escolar como centro de las interacciones que se producen en la institución. Es interesante cómo algunos autores logran visualizar progresivamente las relaciones hacia el interior de las escuelas como un fenómeno institucional, que va más allá de las relaciones cara a cara.

Es así como Zabalza (2002) rescata la necesidad de adoptar una visión más amplia para referirse al tema de la violencia escolar, en particular por su amplitud y alcance al involucrar a los directivos, escolares, profesores y la familia en la presencia de conflictos, como enfrentamientos de necesidades e intereses que pueden dar lugar a maltratos físicos y verbales. A los efectos del estudio de la convivencia en interculturalidad, este enfoque amplio y el concepto de democracia, guardan especial relevancia.

El concepto de democracia hace alusión a un ideal político donde la organización de la vida social se basa en la creencia de la igualdad de los seres humanos. Una persona no puede encontrar la realización solo en sí misma, prescindiendo de su ser “con” y “para los demás” (Mena et al., 2012). De ahí que las exigencias del bien común se vinculen al desarrollo integral de la persona y al respeto de sus derechos fundamentales.

Es así el enfoque amplio y de paz positiva que caracteriza a la convivencia democrática “se dirige a abordar sus raíces estructurales, lo que presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad” (Carbajal, 2013, p. 16).

Y es que una educación de calidad no es solamente aquella que se orienta al desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, sino también la que persigue favorecer las habilidades para una ciudadanía responsable y entornos emocionalmente desarrolladores, desde un enfoque verdaderamente democrático (Magendzo, 2003; Reimers y Villegas-Reimers, 2006).

Una cultura escolar constructora de sujeto en y para la convivencia es una que promueve la capacidad y el poder de actuar, es decir, empodera al estudiante para que haga exigencias y haga vigente los derechos propios y el de los otros (...), es una que se fundamenta en la presunción de la igualdad valórica de las personas (...), desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir, de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él (Magendzo, 2003, p. 1).

De esta forma, la convivencia democrática, como enfoque amplio y desde la paz positiva, contribuye a la prevención de la violencia y discriminación, ya que la aborda desde sus raíces

estructurales a través del empoderamiento personal, el reconocimiento de la singularidad, el fomento de los valores ciudadanos, el respeto y la participación desde la diferencia.

Una cultura democrática descansa en la valoración de la libertad propia y la de los demás; en la valoración de la justicia; en la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino; (...) en el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos (Reimers y Villegas-Reimers, 2006, p. 94).

Coherentemente con lo anterior, el enfoque de la convivencia democrática involucra, por tanto, el tema de la equidad e igualdad en la educación. Definir y relacionar la equidad e igualdad de oportunidades es complejo, dado que es un tema que no ha estado exento de polémicas desde lo ideológico, económico y metodológico.

En términos generales, la equidad significa reconocer la diversidad y satisfacer sus demandas educativas desde los valores de la justicia hacia las personas. Se relaciona con la igualdad de las diferencias, en tanto que esta supone que todos tienen los mismos derechos, deberes y oportunidades. Este principio ha implicado el desarrollo de las reformas educacionales en los diferentes países.

Si bien no es objetivo del presente estudio profundizar en los temas de equidad e igualdad, sí es pertinente precisarlos, por ser importantes en la comprensión de una educación de calidad, la que subyace a la convivencia democrática para la educación intercultural.

Por su pertinencia con el tema del presente estudio, se retoma la comprensión de Sánchez y Manzanares (2012), quienes consideran que existen tres niveles de equidad:

a) El nivel de macrosistema. “Equidad en la educación”. De acuerdo con los autores, esta se define como:

El conjunto de políticas educativas articuladas en planes, programas y medidas orientadas a promover la justicia social y la inclusión en el marco de una educación para todos (...). Su objeto son las barreras relacionadas con la motivación, institucionales, económicas, culturales, sociales y familiares que explican las situaciones de inequidad educativa (p. 15).

A este nivel se sitúa el Programme for International Student Assessment, PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), de la OCDE y los estudios acerca de medición comparada de políticas educativas de la Unesco, entre otros.

b) El nivel de mesosistema. “Equidad educativa”. Según Sánchez y Manzanares (2012), este nivel se refiere a:

El estado que caracteriza al proceso educativo y en el que interviene una serie de estructuras internas y/o externas, como los sistemas de orientación y apoyo educativo, que

promueven y generan condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas al éxito educativo para todos (p. 16).

Este nivel se orienta a la búsqueda de igualdad entre los alumnos, atendiendo sus necesidades sociales, culturales, económicas, de acuerdo con el logro de saberes mínimos comunes. Busca que se genere equidad en las medidas hacia los estudiantes, de manera que puedan obtener los mismos resultados e igualdad de potenciales, atendiendo a sus necesidades culturales, sociales y económicas. Por ello, este nivel incorpora una visión comunitaria de práctica de la ciudadanía, ya que la escuela involucra variables contextuales, de tipo socioculturales para su práctica de equidad educativa que permita el alcance de los objetivos propios del éxito para todos, a través de prácticas pedagógicas caracterizadas por la inclusión y la justicia social.

Se trata de “impulsar el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, más justo y más cohesivo en el que los valores como la equidad, la interculturalidad, entre otros, constituyan los referentes de la práctica pedagógica” (Sánchez y Manzanares, 2012, p. 17).

Respecto de la equidad educativa, los autores señalan que:

se refiere al ambiente educativo y de aprendizaje en el cual los individuos pueden considerar opciones y tomar decisiones que afectan sus vidas en función de sus habilidades y el talento, que no sean sesgados por estereotipos, expectativas erróneas y discriminación (Sánchez y Manzanares, 2012, p. 18).

c) El nivel de microequidad. “Equidad pedagógica”. Se refiere a “las estrategias didácticas y de aprendizaje que disponen los docentes para la consecución del éxito educativo de todos los alumnos” (Sánchez y Manzanares, 2012, p. 18).

Este nivel tiene mucho que ver con la formación del profesorado, el diseño de estrategias didácticas que contemplen la diversidad de los estudiantes, el papel de estos en su propio proceso de aprendizaje, entre otras cuestiones que pueden ser sometidas al espectro de la equidad pedagógica. Por lo tanto, este nivel involucra:

Estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje que ayudan al alumnado con diferencias raciales, étnicas y culturales a adquirir los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para actuar de forma efectiva en una sociedad democrática, así como para llegar a ser una persona justa (Sánchez y Manzanares, 2012, p. 20).

De acuerdo con los niveles de equidad mencionados, el desarrollo de la convivencia democrática en las instituciones educativas, como enfoque amplio y de paz positiva, sin lugar a dudas tiene que ver con los tres niveles mencionados, particularmente el de meso y microequidad.

Este enfoque amplio de la convivencia democrática se orienta a la configuración de un entramado de relaciones interpersonales, institucionales y culturales, que contribuyan al acceso

equitativo de todos los estudiantes a una educación de calidad, para lo cual se requiere que todos los estamentos de la comunidad educativa trabajen mancomunadamente en construir relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y la solidaridad.

En general, desde este enfoque de la convivencia democrática se persigue romper las inequidades culturales y transformar los conflictos por razones de discriminación étnica y cultural en oportunidades para configurar otras formas de dialogar e interactuar.

Muy relacionado con lo anterior, para los efectos de este estudio es de interés la comprensión que desarrolla Jares (1999) respecto de la educación para la paz, sobre todo por el implícito nuevo sentido que le da al conflicto desde la perspectiva del enfoque de la convivencia democrática.

En este caso, el conflicto se comprende como un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, erigido del concepto de paz positiva y desde una perspectiva creativa como elementos significantes y definidores con vista al logro de “una cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jares, 1999, p. 124).

La perspectiva de la educación para la paz (Jares, 1999) considera que a través de enfoques socioafectivos y problemáticos es posible desarrollar un nuevo tipo de cultura de la convivencia. Al respecto, el autor afirma que “convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos forzosamente subjetivos en el marco de un contexto social determinado” (Jares, 2006, p. 114). Por su parte, Gómez (2010) da continuidad a la idea de Jares (1999) respecto de los componentes básicos para una educación para la paz, pero le ofrece una connotación más amplia. En tal sentido señala que entre otros componentes de esta, se encuentran:

La educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación intercultural (este tipo de educación está centrado en la diferencia y en la pluralidad cultural, más que en una educación para los que son culturalmente diferentes), la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto y la desobediencia y la educación mundialista y multicultural (Gómez, 2010, p. 129).

En general, de acuerdo con los antecedentes señalados, llámense componentes o dimensiones de una educación para la paz o enfoque de la convivencia democrática, ninguno de ellos se lleva a cabo en condiciones asépticas, ya que son fruto de las relaciones entre personas y grupos humanos que se distinguen por múltiples expresiones de la diversidad, y que transcurren en un momento determinado, dentro de la lógica de una línea del tiempo.



Por lo tanto, innovar en convivencia democrática desde la perspectiva de la interculturalidad supone posicionarse en el enfoque de la inclusión educativa, desde su comprensión de la mejora permanente, que posibilite el desarrollo de comportamientos en un marco de diversidad, que tengan en cuenta “la libertad y la igualdad como valores centrales” (Essomba, 2006a, p. 37).

A pesar de todo lo anterior, en el contexto educacional chileno el concepto de convivencia democrática desde el ámbito de los procesos de mejora se puede considerar emergente y poco teorizado, particularmente desde la mirada de la educación intercultural y a pesar de que en la actual Reforma Educacional se apuesta por el plan de mejora como un importante instrumento de gestión para combatir las desigualdades desde la idea de la democracia y la participación.

Tal como se planteó en el apartado relacionado con el problema de investigación, se ha reconocido a “la participación y vida democrática” (Mineduc, 2015, p. 13) como dimensiones para la convivencia desde los procesos de mejora.

A continuación, se exponen los elementos relativos al enfoque inclusivo en la educación, el cual subyace a la convivencia democrática y al propósito de su intervención a través de los procesos de mejora.

## **Educación inclusiva y convivencia democrática**

### **4.5 Generalidades**

En esta era de la posmodernidad, del pluralismo y la interculturalidad, la formación de la convivencia democrática solo es posible desde la comprensión de la escuela inclusiva, enfoque que dista de la escuela homogénea y universalista de la época de la modernidad. “La auténtica escuela intercultural e inclusiva es aquella que se posiciona en un marco de posmodernidad crítica” (Essomba, 2006b, p. 26).

Según Díaz (2005) “en el discurso de la modernidad se pueden encontrar términos como: racionalidad, universalidad, unidad, progreso, emancipación, determinismo, negación del pluralismo. En cambio, en el discurso posmodernista se encuentran: alternativas, perspectivas, diferencia, descentralización” (p. 19).

Chile se encuentra transitando de la modernidad a la posmodernidad, y en el actual contexto educativo se expresan características de ambas, evidenciando una escuela que se resiste al cambio como parte natural de este tránsito.

Este proceso se inicia en el ámbito social, más amplio, cuando se aprecia un abandono paulatino del discurso de un país que se declara “una nación homogénea culturalmente, a pesar de



la diversidad de grupos que constituyen su tejido sociocultural complejo y multicolor” (Aguirre, 2005, p. 323) e incluso, a pesar de que la configuración de la propia identidad nacional se haya desarrollado desde una negación transversal de la diferencia.

Sin embargo, hoy se aprecia una nueva fisionomía, caracterizada por la evidente diversidad cultural ante la cual la escuela moderna ya muestra sus limitaciones, ya sea por el flujo masivo y diverso de culturas, así como por el impacto de la masificación del conocimiento y el progreso tecnológico. Por lo tanto, finalmente Chile pasa a reconocerse como un escenario pluralista.

Es así que en este tránsito hacia la posmodernidad, la educación expresa una filosofía que revaloriza el pluralismo y la diversidad frente a la homogeneidad, dando un gran impulso a la educación intercultural, a la idea de la heterogeneidad social frente a la unidad. Según Díaz (2005), “se basa en la filosofía de la desmitificación y la desacralización” (p. 86).

En términos generales, Escarbajal (2015) refiere que la escuela inclusiva para la educación intercultural se debe asegurar de “enseñar a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones” (p. 130).

Estos son, precisamente, los fundamentos de la convivencia democrática en interculturalidad de la que se hace cargo la escuela inclusiva y que tiene que ver con aprender a respetar e interactuar desde la diferencia en las formas de vida, valores, culturas, creencias. Para ello, desde su centro se debe crear conciencia del papel de la educación contra el racismo y la discriminación, por lo que se precisa que:

Impregnen y cambien los pensamientos y actitudes, y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Valenciano, 2009, p. 7).

La vía para alcanzar aquello es a través de la formación de valores para la convivencia democrática, el desarrollo de estrategias para la intervención del conflicto, la estimulación de habilidades sociales y la participación cooperativa de toda la comunidad, la cual simbióticamente es protagonista y beneficiaria. Es por esto que se habla de una escuela que se adapta a las necesidades de los estudiantes y su comunidad desde la cooperación y la participación.

Así es que una educación inclusiva en la era de la posmodernidad es aquella donde todo vale, desde el conocimiento hasta la diversidad de valores, donde el auge de la tecnología y la masificación de la información se han encargado de impactar también en esta relatividad del

conocimiento, y que, por fuerza mayor, conduce a la exaltación de una individualidad que había quedado relegada en el discurso de la homogeneidad.

Por lo tanto, la escuela inclusiva es la escuela de la diferencia, en la que necesariamente emergen conflictos, ya que no hay verdades absolutas y se puede pensar con libertad, y donde todo este panorama que se instala en ella supone la aspiración al logro de la igualdad de derechos, respeto a la diferencia y el alcance de una interacción positiva al mismo tiempo.

Esta escuela inclusiva, de la posmodernidad e interculturalidad, contempla las diferencias individuales como un valor y todos sus miembros deberán conformar una auténtica comunidad educativa con sentido de pertenencia. “La inclusión lucha por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación” (Escarbajal, 2015, p. 122).

Estas reflexiones generales en torno al devenir de una escuela inclusiva en la era de la posmodernidad se concretan en dos principios fundamentales: igualdad y equidad.

Por otra parte, a partir de la relación y naturaleza de estos principios subyacentes al enfoque de la inclusión, y particularmente a los efectos de la educación intercultural, se deriva el principio de la interacción positiva —la convivencia democrática—, como expresión de la participación en diversidad cultural.

Sin embargo, materializar esta aspiración o metapropósito de la educación posmoderna no es tan simple. Actualmente existe una variedad de criterios en torno a la viabilidad y objetividad del paradigma de la educación inclusiva que constituye una barrera y, a la vez, un desafío para la implementación de prácticas educativas encaminadas hacia el logro de una sociedad más justa e inclusiva. A continuación se ofrecen algunas reflexiones en este sentido.

#### **4.6 Reflexiones en torno a la práctica de la inclusión para una convivencia democrática**

La inclusión educativa es un proceso de cambio, que no se puede reducir a una ley o política pública. Algunos autores la han caracterizado como un “proceso ‘never-ended’ enfatizando esta idea de proceso inalcanzable, de camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente ya que nunca llega a su fin” (Verdugo y Parrilla, 2009, p. 16).

La inclusión no es un término concreto ni nuevo (Parrilla, 2002) y se relaciona con múltiples ámbitos. Se tiende a considerar como un nuevo enfoque en la educación, pero puede decirse que en 1990, con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, se apuesta por el desarrollo de medidas para la igualdad de acceso al sistema educativo.

En la Declaración de Salamanca, como marco de acción sobre necesidades educativas especiales en el año 1994, ya se adopta el principio de educación inclusiva, y en la 48° Conferencia

Internacional de Educación, “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, del 2008, se declara la educación inclusiva como un medio para acelerar el logro de los objetivos de la Educación Para Todos (EPT).

En este concierto, queda claro que la inclusión no tiene marcha atrás, y que tal como plantean Casado y Lezcano (2012):

Es y seguirá siendo un proceso de innovación educativa que no solo afecta a la propia educación especial, sino a la educación general, de manera que tendremos que hablar cada vez más de una sola educación para todos, sin excluir por ello la atención a la diversidad humana, sino mejorando las prácticas que ayuden a una comunidad educativa diversa (p. 170).

Al profundizar en torno al tema de la educación inclusiva, aparece una variedad de corrientes de pensamiento, lo que hace aún más complejo su abordaje. De acuerdo con Ainscow y Miles (2008) dichas corrientes de pensamiento son:

a) La discapacidad y las “necesidades educativas especiales”. Al respecto señalan:

En general se da por descontado que la inclusión se refiere primordialmente a la enseñanza de alumnos con discapacidades y otros que en las escuelas ordinarias se catalogan como ‘alumnos con necesidades educativas especiales’. Se ha cuestionado la utilidad de este criterio, ya que destaca el aspecto de ‘discapacitación’ o de ‘necesidades especiales’ de los alumnos y omite las otras formas que impiden o mejoran la participación (p. 19).

b) Exclusiones disciplinarias. Se vincula con la existencia de la mala conducta, además de las necesidades educativas especiales. Al respecto:

En algunas escuelas la simple mención de la palabra ‘inclusión’ provoca en los docentes el temor a que se les pida que acepten un número desproporcionado de alumnos cuya conducta se considera ‘difícil’ y que pueden haber sido excluidos (o expulsados) de otras escuelas” (Ainscow y Miles, 2008, p. 20).

c) Grupos vulnerables a la exclusión. Tiene que ver con la consideración de que la inclusión es una forma de superar la discriminación y la desventaja de los grupos de estudiantes que son más vulnerables a expresiones de exclusión. En este caso, se plantea que “cuando se utiliza en el contexto educativo, la inclusión social suele referirse a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado” (Ainscow y Miles, 2008, p. 21).

d) La promoción de una escuela para todos. Se relaciona con el desarrollo de una escuela común para todos que atiende a una comunidad socialmente diversa. Como una reflexión en torno a esta corriente de pensamiento en inclusión, los autores señalan que:

Esta fuerte insistencia en la educación para las comunidades locales facilitó la disolución de instituciones especiales segregadas, pero no fue seguida de un movimiento igualmente fuerte de reforma de la escuela común que abarcara y valorara la diferencia. Se hizo hincapié en asimilar a los que se consideraban distintos en una normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad (Ainscow y Miles, 2008, p. 21).

e) La educación para todos. Se relaciona casi exclusivamente con los países donde la educación no es gratuita ni obligatoria.

Formulaba un planteamiento de la educación como concepto mucho más amplio que la escolarización que, empezando en la primera infancia, insistía en la alfabetización de las mujeres y reconocía la importancia de saber leer y escribir como parte del aprendizaje permanente (Ainscow y Miles, 2008, p. 22).

A lo largo de las variadas comprensiones en torno a la inclusión, de lo que significa la educación inclusiva y su viabilidad, se gestaron muchas confusiones que aún persisten. Al respecto, Echeita y Ainscow (2011) reconocen que ellas “surgen a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras” (p. 29).

Por ejemplo, en algunos contextos e influenciados por ciertas corrientes de pensamiento anteriormente descritas, aún se piensa en la inclusión como una modalidad para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales dentro de la educación general. Sin embargo, la educación inclusiva se caracteriza por tener un marco mucho más general de la educación, dado que, tal como señalan Echeita y Ainscow (2011):

El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (p. 29).

O por otro lado, tal como plantea Parrilla (2002), “la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y comunidad (p. 15).

A partir de esta variedad de criterios en torno al tema, Parrilla (2002) en sus reflexiones acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, sistematiza un conjunto de ideas que permiten clarificar qué supone la inclusión. Aquellas de mayor relevancia para este estudio son:

- Cuando aún no se interiorizaban las ideas respecto de la integración, aparecieron las de inclusión.

- El término inclusión se define de muchas formas, por lo que no existe un significado concreto y único del mismo.
- La inclusión no es un nuevo enfoque, aunque en la literatura se le presenta así. Es más bien una ruptura epistemológica, tal como ocurre con el tránsito desde la segregación a la integración.
- La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación, dado que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.).
- Es una forma de entender la sociedad de este milenio, donde su referente es la participación en la sociedad y sus instituciones, en las comunidades, locales, familiares, etc.
- La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia. Su punto de partida es la igualdad inherente a las personas, del derecho a vivir y gozar de condiciones similares a las del resto de los ciudadanos, así como también del derecho y la obligación social de construir, entre todos, comunidades para todos, las que permiten valorar la diferencia basada en el reconocimiento básico de la igualdad.
- La inclusión pretende cambiar la educación en su totalidad (no simplemente la educación especial o la educación general).
- La inclusión no consiste en emplazar a los alumnos con discapacidad en el aula con el resto de sus compañeros, sino que tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias, educamos a todos los alumnos.
- Supone una nueva ética y valores basados en la igualdad de oportunidades, valores inclusivos en los que se debe educar con vista a la participación social.
- Los valores de la educación inclusiva suponen abrir la escuela a nuevas voces (aquellas menos familiares) y escucharlas activamente.
- La nueva ética supone pasar de aceptar la diferencia y aprender de ella.
- La inclusión, implica un enriquecimiento cultural y educativo.

Por otro lado, algunas ideas de Echeita (2007) que clarifican el tema de la inclusión a la luz de la mejora en educación son:

- La inclusión es un proceso, una tarea interminable de búsqueda de mejores formas para responder a la diversidad.
- La inclusión tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras, lo que supone evaluar información de una gran variedad de fuentes, con vistas a la planificación de la mejora en las políticas y las prácticas educativas.
- La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos. En este sentido:

‘Presencia’ se vincula con dónde son educados los niños y jóvenes y cuán fiables son las instituciones escolares en las que son atendidos; ‘participación’ hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices; ‘rendimiento’ es acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones (Echeita, 2007, p. 14).

- La inclusión supone un énfasis en particular en los alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. De acuerdo con el autor, ello entraña una responsabilidad moral para asegurar que estos grupos tengan presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Gracias a este enfoque es posible prevenir la discriminación, la xenofobia, la desintegración social y dar respuestas a las demandas de la diversidad desde un enfoque colaborativo y desde la interacción de toda la comunidad educativa. Muy de la mano con esto Valenciano (2009) refiere que:

En el proyecto educativo de una escuela con carácter inclusivo se plantean planes y objetivos concretos que la escuela asume como propios. Así tenemos, por ejemplo, el proyecto de convivencia y solución cooperativa de conflictos que tiene como objetivos prevenir la violencia, aprender estrategias para la resolución de conflictos, adquirir habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, así como mejorar el clima del aula. Se pretende resolver una situación de solución problemática de forma cooperativa (Valenciano, 2009, p. 21).

A pesar de las contribuciones de Parrilla (2002) para la comprensión de la esencia de la inclusión y de los aspectos que presenta Echeita (2007) sobre la educación inclusiva, se dejan entrever incertidumbres y contradicciones, que en parte son inevitables por su propia naturaleza dilemática (Echeita y Ainscow, 2011).

Por ejemplo, en cuanto al tema de la igualdad de oportunidades que enarbola la inclusión Rawls (2002) comprende que, de acuerdo con la igualdad de oportunidades, toda persona debe tener las mismas posibilidades de recibir una educación de calidad, de permanecer en el sistema educativo y de alcanzar resultados escolares y títulos.

Sin embargo, este principio de igualdad de oportunidades es contradictorio con la idea de ofrecer condiciones especiales a los más desfavorecidos con vista a avanzar en ese camino de la igualdad lo que, intrínsecamente, expresa también una discriminación positiva.

En este sentido, Echeita (2008) sostiene que es necesario:

dejar de poner en marcha políticas de acción o de discriminación positiva hacia estos colectivos más vulnerables—en aras a la consideración de que es una demanda de todos—sería una actitud y una práctica a todas luces injusta (p. 11).

Al respecto, el error en que muchos concurren es en creer que las prácticas inclusivas deben ser implementadas hacia aquellos grupos más desfavorecidos o especiales.

La trampa que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración (escolar o social), es cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión (Echeita, 2008, p. 11).

Esta esencia contradictoria deja entrever que la educación inclusiva es un tema complejo, de múltiples aristas, sobre todo porque:

Hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos (Echeita y Ainscow, 2011, p. 10).

No obstante, de lo que no cabe duda es que la educación inclusiva se erige desde los más altos valores y dignidad humana, por lo que en este estudio se reconoce como base para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad a través de la mejora. Esto sobre todo por el hecho de que las políticas de educación inclusiva tienen un carácter preventivo y sistémico e impactan en todos los estamentos, siendo este su núcleo esencial y transversal.

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad—incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias (Echeita, 2008, p. 13).

Finalmente, a partir de los aportes de estos autores y de investigaciones respecto del cambio y la mejora en el ámbito educacional, equidad e igualdad, eficacia escolar, liderazgo educacional, entre otros, se concuerda con Casado y Lezcano (2012) en los siguientes aspectos que caracterizan a una escuela inclusiva para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad:

- a) Supera la escuela integradora. La escuela inclusiva incluye y supera a la escuela integradora, a partir de sus pilares fundamentales: adapta el currículo ordinario a las necesidades de los



alumnos y diseña propuestas didácticas con estas premisas individualizadoras, desde un diseño curricular universal.

- b) Organización de los centros. En este aspecto, la escuela inclusiva debe:
- Retomar lo que los profesores y el centro ya saben, pero que aún no articulan en la práctica. Se trata de recuperar la experiencia y el potencial creativo al diseñar nuevas estrategias para la participación y la mejora del vínculo entre profesor y alumno.
  - Potenciar un lenguaje común y generar espacios para que los profesores compartan opiniones y reflexiones y así favorecer la mejora y el cambio.
  - Considerar la diferencia como una oportunidad. Venegas (2009) considera que la escuela inclusiva es aquella que acoge a todas las personas como sujetos del derecho universal, lo que la distingue como abanderada de una educación democrática e intercultural que fomenta el respeto por la diversidad y las identidades, tanto personales como sociales.
  - Optimizar los recursos, en particular los recursos humanos. Para ello, se deben generar contextos cálidos, de apoyo y contención, que favorezcan la colaboración y solidaridad entre profesores, alumnos y familias.
  - Examinar las barreras que impiden u opacan la participación. Desde las prácticas de clase hasta los estilos de comunicación, entre otros.
- c) Genera oportunidades para el desarrollo profesional docente. La escuela inclusiva debe organizar actividades de formación, facilitar la asistencia a actividades externas y proporcionar los recursos e información, generando debates en torno a la enseñanza, educación, etc., así como también ofrecer apoyo individualizado a los docentes y elevar sus niveles de motivación. Respecto del desarrollo profesional docente, este se basa en “el cambio de actitudes, capacitación en habilidades para reflexionar sobre su propia práctica (investigación-acción) y en saber cómo trabajar buscando lo que denomina estrategias pedagógicas diversificadas” (Casado y Lezcano, 2012, p. 213).
- d) La escuela inclusiva estimula el aprendizaje cooperativo de los alumnos, ya que “mejora la aceptación y el rendimiento escolar de los grupos heterogéneos que forman el aula y son particularmente eficaces cuando en ellos confluyen alumnos con y sin necesidades educativas especiales” (Casado y Lezcano, p. 211).
- e) El líder motiva a su comunidad. El líder estimula, reconoce y convence a partir de su propio ejemplo, y premia el buen trabajo de los docentes, da autonomía y promueve el desarrollo personal y profesional. En la abundante literatura relativa al tema del liderazgo, hay un creciente reconocimiento al papel que tienen todas las personas en una organización



escolar: “educadores en diferentes cargos y en todos los niveles, como líderes” (Venegas, 2009, p. 29).

Ahora bien, el liderazgo como tema de investigación en el ámbito educativo no solo ha estado asociado con la figura de quien ocupa el cargo de dirección en un centro, sino también con un progresivo reconocimiento como líderes a todas las personas que forman parte de la escuela como organización, sin que ello minimice la función del director del establecimiento educacional, como conductor. Los numerosos estudios acerca del liderazgo en instituciones educativas dan cuenta de aquellas formas que promueven una educación inclusiva. Por ejemplo, se alude al liderazgo distribuido, transformacional, transaccional, etc. Al respecto López y Lavié (2010) señalan que:

En la actualidad y en el campo educativo, la gran mayoría de los esfuerzos y las perspectivas que tratan de establecer una relación sólida —con base empírica— entre liderazgo e innovación se ha orientado principalmente hacia un concepto: liderazgo distribuido (p. 72).

No existen interpretaciones unánimes respecto del liderazgo distribuido, pero en general se suele caracterizar como una forma de liderazgo colectivo, donde se aprecia “que la influencia dentro de las organizaciones es un fenómeno coral, en el que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones tanto formales como informales” (López y Lavié, 2010, p. 73). Sin lugar a dudas, una escuela inclusiva, democrática y participativa, requiere favorecer en la comunidad educativa un liderazgo de convocatoria que alcance objetivos pedagógicos y de convivencia democrática.

f) Fortalece la cultura escolar inclusiva. Se potencia el desarrollo de valores, actitudes y normas comunes, favoreciendo la participación y el reconocimiento de las diferencias. Valenciano (2009) apunta que crear escuelas inclusivas implica la conformación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Para ello, cada persona como parte de su comunidad educativa, vista como un microcosmos, es valorada y acogida a partir de toda la historia, cultura e imaginario que le caracteriza. El desarrollo de valores inclusivos en los beneficiarios de un centro educativo supone entonces un encuentro y diálogo de todas aquellas formaciones valóricas que históricamente han regulado el comportamiento, e incluso el sentido de pertenencia de toda su comunidad educativa. “Que tu aula y tu centro sean un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos” (Echeita, 2008, p. 13). Lo anterior implica que no se concibe que las prácticas inclusivas de los establecimientos educacionales sean pensadas al margen de su contexto, de su identidad, historia, cosmovisión y cultura escolar, así como de sus condicionantes

- económicas, sociales y políticas. El propio PEI, como piedra angular y brújula conducente de las instituciones, recoge en su misión y visión las necesidades, expectativas, sueños y cosmovisión de todos los miembros de la comunidad educativa.
- g) Se centra en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela inclusiva se preocupa de introducir cambios curriculares y contenidos relacionados con las distintas culturas, así como nuevas prácticas de aula que favorezcan la participación y colaboración para el aprendizaje.
  - h) Fomenta el sentido de comunidad profesional. La escuela inclusiva promueve el sentido de pertenencia a la comunidad entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como también fomenta la conciencia crítica y el diálogo entre todos.
  - i) Expande el capital social de los estudiantes. La escuela inclusiva estimula a que los estudiantes usen su capital social, formado a partir de sus conocimientos, valores, riqueza cultural y lingüística.

Por último, y a partir de lo anteriormente expuesto, se puede considerar que la escuela inclusiva es una escuela que aprende, cambia y genera sus propios aprendizajes. Es el tipo de institución que, en medio de idas y vueltas, de crisis y resistencias, transita y levanta sus propias demandas, construye sus propias metas y genera cambios, así como también se hace cargo de lo que acontecen en el exterior junto con otros estamentos que la rodean. Como plantea Murillo (2003a), “si nuestras instituciones, tradicionalmente, se han concebido como organizaciones adaptativas, que se acomodan a las demandas externas, hoy tenemos que considerarlas como generadoras de aprendizaje” (p. 4). Al respecto, desde el punto de vista organizacional, se comparte con Fernández (2013) que:

Para que el centro educativo cambie en su seno, se ha de producir un aprendizaje institucional u organizativo. Esto quiere decir que el entorno y relaciones de trabajo enseñan, y la organización como conjunto aprende a partir de su propia historia y memoria como institución, respondiendo a los cambios procedentes tanto del contexto como de su interior (p. 194).

Precisamente, una de las actuales herramientas heredadas por las escuelas inclusivas con vista a sus procesos de cambio y el aprendizaje, es el plan de mejora, aun cuando es un instrumento que nace desde la comprensión “eficientista” de la educación, en particular por la forma en que se implementa en el contexto educativo chileno y latinoamericano en general.

El plan de mejora puede ser definido como el instrumento a través del cual una institución educativa planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los

aprendizajes durante un periodo determinado. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en el centro educativo (Fernández, 2013, p. 290).

Por otro lado, se enfatiza en la importancia del plan de mejora para los procesos de cambio y aprendizaje de la institución educativa, dado que permite:

Repensar la organización evaluada para adaptarse a los nuevos cambios que presenta el contexto; definir los objetivos que se quieren alcanzar a corto y mediano plazo; establecer prioridades en las líneas de actuación; incrementar la eficiencia en la gestión; y motivar a la comunidad educativa a mejorar el nivel de calidad (Fernández, 2013, p. 299).

Así es que la escuela actual, para llegar a materializar el ideal de la inclusión educativa, podrá contar, por el momento, con instrumentaciones heredadas que les permitan acercarse a un sistema que cambia, también a merced de cómo cambian sus integrantes, de cómo se plantean nuevos sentidos y orientan su vida en medio de las fluctuantes demandas en materia de conocimiento, diversidad de culturas y desarrollo de la tecnología, entre otros.

Lo anterior conduce, inevitablemente, a que en el ámbito académico se repiensen las bases de dichas instrumentaciones, del propio plan de mejora, sus alcances, nodos críticos y contradicciones, para generar nuevas versiones de aquel, más cercanas al desafío de la inclusión en educación, de sus bases epistemológicas.

Hasta acá, y a partir de las características y reflexiones anteriormente expuestas, pudiera pensarse que una educación inclusiva es una utopía, y en efecto, es una urgente y necesaria utopía que es posible materializar en acuerdo con la visión de los gobiernos, de quienes dirigen la institución educativa, junto con la entrega de todos los esfuerzos, el encauzamiento adecuado de los recursos, participación y anhelos de la comunidad educativa.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto y a efectos del presente estudio, se esclarece cómo este ideal de la inclusión educativa se devela a lo largo de las políticas de convivencia escolar en Latinoamérica, en particular en Chile. Sobre todo, en el seno de la perspectiva democrática de la convivencia, como aquella que apunta desde sus distintas dimensiones a fortalecer la vinculación de la comunidad escolar a partir del reconocimiento de las singularidades de cada uno de los individuos que la configuran.

## **Sobre las políticas de convivencia escolar en Chile y Latinoamérica**

### **4.7 Estado actual de la política nacional en convivencia escolar. Reflexiones y desafíos**

Uno de los continentes que ha exhibido altas tasas de violencia y segregación es América Latina (Ascorra et al., 2019). Es por esta razón que en la década del 2000, los Ministerios de Educación de diversos países del continente se comprometieron a desarrollar e implementar políticas de convivencia escolar con vistas a la disminución de la violencia y más tarde, aparecieron otras dirigidas a garantizar una cultura escolar inclusiva y de bienestar.

A lo largo de las políticas públicas en convivencia escolar se infieren los dos enfoques ya mencionados. Por un lado, el de la política punitiva y de control de la violencia escolar y, por otro, una política formativa y ciudadana, promovida por la Unesco (Ascorra et al., 2019). Sin embargo, dichas políticas no deben ser comprendidas de manera dicotómica, ya que por lo general se entrecruzan ambas lógicas, como en el caso de Chile, donde hacia el interior de la formulación de la Ley sobre Violencia Escolar N°20.536 (2011), se aprecia un entrecruzamiento de ambas lógicas, por lo que no es posible concebir que el escenario de intervención en convivencia escolar haya sido homogéneo.

Sin embargo, algunos autores coinciden en que, dentro de las políticas instrumentadas en Chile, ha primado una orientación punitiva, de control y segregadora, al considerar instrumentos normativos como la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial-Ley SEP (Ascorra et al., 2019).

Este tipo de política tendería un manto de amenaza sobre la escuela y favorecería el desarrollo de una serie de prácticas que más que apuntar a una transformación y mejora de la escuela, se orientan a responder a los indicadores demandados por el Estado. Entre estas prácticas destacan el entrenamiento para pruebas estandarizadas y la tecnificación de la enseñanza (Ascorra et al., 2019, p.4).

En materia de convivencia escolar durante los últimos 15 años, en Chile se han implementado diversas leyes y políticas educativas. Puntualmente se han promulgado tres leyes vinculadas directamente con la violencia y convivencia escolar, como son la Ley sobre Violencia Escolar LVE N° 20.536 (2011), Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Ley SAC N° 20.529 (2011) y la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015).

Por otro lado, existe una variedad de reformulaciones, normativas y circulares para implementar la política de convivencia escolar. No obstante, al interior de dichas reglamentaciones y leyes se expresa una serie de tensiones y contradicciones. Por ejemplo, en el marco de la Ley sobre Violencia Escolar LVE N° 20.536 (2011) las definiciones de convivencia

y conflicto se hacen depender de la disposición de los actores integrantes de las comunidades, relegando el rol de factores institucionales en el origen de la violencia escolar. Por otro lado, los reglamentos de convivencia escolar se enfocan en la judicialización de los procesos al interior de los centros.

Es así como dicha ley entiende por buena convivencia escolar “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone interacción positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ascorra et al., 2019, p.11). Sin embargo, en su seno se devela una contradicción con las orientaciones ministeriales de formación ciudadana, ya que propone la emergencia de la figura del encargado de convivencia escolar, quien será el responsable de implementar las medidas que determine el consejo escolar o el comité de buena convivencia, todo lo cual deberá constar en un plan de gestión.

En efecto, estos contenidos de la Ley sobre Violencia Escolar LVE N° 20.536 (2011) entran en tensión con las disposiciones del Mineduc, ya que en la Política Nacional de Convivencia Escolar se plantea lo necesario del trabajo colectivo.

Que los establecimientos educacionales, de acuerdo con sus requerimientos, necesidades y recursos, conformen equipos de gestión de la convivencia escolar que acompañen y asesoren al encargado de convivencia escolar, dado que este no es el único responsable de las acciones orientadas a promover una buena convivencia escolar (Mineduc, 2015a, p. 40).

Por lo tanto, se desprenden contradicciones entre la Política Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Violencia Escolar. En el primer caso, se apunta a una comprensión formativa y de orientación social acerca de la convivencia, donde la escuela tiene un rol activo, protagónico. En el segundo caso, la Ley de Violencia Escolar devela una mirada estrecha, que asigna un rol unipersonal del encargado de convivencia escolar y se enfoca en los resultados.

Lo anterior es avalado por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ley SAC N° 20.529 (2011), que por su parte adiciona ocho indicadores de calidad de la educación, entre los que se encuentra el clima de convivencia escolar y formación ciudadana. Esta ley estipula que los centros que presenten un desempeño medio bajo, e insuficiente, en los indicadores de convivencia, serán diagnosticados por la Agencia de Calidad de la Educación, que por igual realizará un monitoreo de sus planes de mejora en convivencia escolar, liderazgo pedagógico, entre otros. Lo anterior significa que la Ley SAC instala la convivencia escolar como uno de los ámbitos de medición estandarizada y del monitoreo de los planes de mejora.

Todo lo anterior configura un escenario donde la medición de indicadores relacionados con la convivencia escolar se constituye como “una profundización de las políticas de rendición de cuentas en el sistema escolar del país” (Ascorra et al., 2019, p. 8). Significa que a nivel de las políticas educacionales de Chile se evidencia una contradicción entre la visión formativa de mejoramiento humano y la visión tecnocrática, estandarizada, que favorece el control de la calidad.

Este panorama acerca de la comprensión e intervención de la convivencia escolar en Chile es coherente con los resultados obtenidos por Morales y López (2019) en su estudio acerca de las políticas de convivencia escolar en América Latina. Al respecto, las autoras declaran cuatro perspectivas de gestión: “Democrática, seguridad ciudadana, salud mental infanto-juvenil y managerialista” (Morales y López, 2019, p. 8).

Por su relevancia para el presente estudio, la perspectiva democrática tiene que ver con la educación para la paz y la ciudadanía, donde se destacan ejemplos como Costa Rica, El Salvador y Uruguay (Morales y López, 2019). Por su parte, la perspectiva managerialista, que caracteriza la política de convivencia escolar en Chile, se encuentra en el otro extremo y significa “la estandarización de procesos, rendición de cuentas (accountability) con altas consecuencias” (Morales y López, 2019, p. 8).

El fundamento de esta perspectiva managerialista es que la responsabilidad de una convivencia despojada de violencia y conflictos es de la institución escolar, y su mejora se lograría a partir de mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias. Se aprecia la negación del conflicto como espacio de desarrollo personal e institucional, porque es una perspectiva que encaja con un enfoque administrativo y desde la eficiencia, orientada al cumplimiento de estándares, por tanto, dirigida a mejorar sus resultados a partir de indicadores de medición externos. Junto a Chile, países como Brasil, Colombia, México, Nicaragua y Perú evidencian políticas de convivencia escolar del tipo managerialista

Según Morales y López (2019) a esta perspectiva le son propias diversas estrategias de estandarización, tales como el levantamiento de estadísticas a nivel nacional y regional, la supervisión o auditoría a manera de contraloría por parte de entidades externas, respecto del cumplimiento de estándares, como es el caso de Chile. Por otro lado, no son menos importantes estrategias como las que utiliza Colombia, que otorga reconocimientos públicos a las escuelas que cumplen con las normativas, posicionándolas como ejemplares ante otros centros. En general, se trata de una perspectiva que operacionaliza indicadores para la convivencia, propone la planificación de metas e instala órganos gestores en las escuelas, como sucede con la figura del encargado de convivencia, según la Ley de Violencia Escolar N° 20.536 (2011) en Chile.

No cabe duda de que la perspectiva managerialista se enfoca en el control de la violencia, por lo que tiene una comprensión estrecha de la convivencia. Para lograr el cumplimiento de los estándares debe centrar su atención en los estudiantes con problemas de conducta, agresividad e indisciplina, dejando de lado a la totalidad de la comunidad educativa y a la organización escolar como un todo. Sus estrategias de control de tipo normativo son coherentes con el enfoque correctivo, de paz negativa.

A diferencia de la anterior, la perspectiva democrática promueve el reconocimiento de la diversidad, el trabajo mancomunado de la comunidad educativa y el fomento de relaciones inclusivas y participativas como principios para la construcción de la paz positiva y prevención de la violencia.

En cuanto a la perspectiva de salud mental infanto-juvenil que aboga por la intervención en poblaciones de riesgo y la promoción de comportamientos positivos, se considera que la pobreza y desigualdad social son problemáticas que afectan a las naciones latinoamericanas, por lo que son las condiciones de vida desventajosas las que ponen en riesgo a las personas y comunidades. Frente a ello, las escuelas deben llevar a cabo intervenciones psicosociales para generar dinámicas de convivencia favorables para la disminución de factores de riesgo (Morales y López, 2019). Acá se alinean países como Argentina, Ecuador y Honduras.

Por su parte, la perspectiva de seguridad ciudadana comprende la convivencia como un estado de disciplina y seguridad en la escuela, y alude a la prevención de la violencia y el delito dentro y fuera de la escuela a partir de “graduación de faltas y sanciones disciplinarias, sistemas de denuncia de violencia escolar e intervenciones promocionales y preventivas” (Morales y López, 2019, p. 9). Como instrumento para implementar la estrategia de graduación de faltas se encuentra el código de disciplina, que es redactado, difundido y aplicado en cada escuela. Por otro lado, se encuentran las denuncias de violencia escolar, que constituyen delitos o faltas al reglamento. A esta perspectiva se acoplan países como Bolivia, República Dominicana, Cuba, Guatemala y Paraguay.

Como se puede apreciar, la convivencia escolar es objeto de iniciativas por parte de los diferentes gobiernos. Pero no todos los abordajes conducen a la formación ciudadana, la inclusión educativa y la participación como vías para la prevención de la violencia. Sin embargo, los procesos de transición y aspiraciones de las distintas naciones latinoamericanas han generado un movimiento hacia el ideal de la convivencia democrática, aunque aún con mucha tibieza y permanentes contradicciones internas a nivel de sus leyes y políticas, como se mencionó con anterioridad. Este es el caso de Chile, donde a lo largo de las diferentes etapas de sus políticas de



convivencia escolar se aprecia un interjuego de estrategias managerialistas y pretensiones democráticas.

Al respecto, González y Bassaletti (2016), a partir del conversatorio en torno a la convivencia y prevención de violencia escolar liderado por la Fundación Paz Ciudadana, sistematizan las etapas en el proceso de las políticas nacionales para el desarrollo de la convivencia escolar en Chile. Los autores destacan los aspectos más relevantes y los desafíos que el país debe afrontar en esta época de transición hacia una comprensión inclusiva de la educación.

a) Primera etapa. Aparece la primera definición de convivencia escolar del Mineduc, conceptualizándola como:

La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (González y Bassaletti, 2016, p. 4).

Esta etapa se caracteriza por una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones a favor de una formación en valores para la convivencia. Se fortalece el desarrollo y logro de los objetivos fundamentales transversales presentes en el currículo; se conceptualiza como un área relevante en la gestión de los establecimientos educativos. Se editan materiales como: *Marco para la buena enseñanza* y el *Marco para la buena dirección*. Por último, se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248, SEP, y se exige a los establecimientos implementar un plan de mejora escolar en el cual se incorpore, como una de las cuatro áreas a gestionar, la convivencia escolar, destinándose los recursos para ello.

b) Segunda etapa. En 2011 se promulga la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar, la cual establece que todo establecimiento educacional que reciba aportes del Estado debe asegurar que su consejo escolar integre en sus funciones la promoción de la buena convivencia y evitar las agresiones, el hostigamiento y la violencia física o psicológica hacia los alumnos (Mineduc, 2011). Adicionalmente, estipula que todos los establecimientos deben contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de implementar un plan de gestión que contenga acciones para fomentar la convivencia escolar y prevenir la violencia. Por otro lado, se coloca en el centro la formación personal y social de los estudiantes, entendiéndose la convivencia como un aprendizaje, destacando la responsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar en la conformación de esta, que expresamente se constituyen como sujetos



garantes de derechos y responsabilidades. Aparece una nueva definición de convivencia por parte del Mineduc, que plantea que:

Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (González y Bassaletti, 2016, p. 5).

Como otro aspecto, se crean la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad en Educación, a partir de la ley que norma el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa (SAC), lo que significó ampliar el concepto de calidad educativa e incorporar la convivencia escolar como uno de los estándares de desempeño para evaluar la calidad y equidad en el sistema educativo.

c) Tercera etapa. Se desarrolla en el concierto de un explícito tránsito hacia el paradigma de la inclusión educativa y en el contexto de la actual Reforma Educacional, la que enfatiza en la calidad e inclusión al interior de los espacios educativos, por lo que se trata de una etapa que encierra un gran desafío para el ámbito de la educación en Chile.

En este marco, se busca orientar a los establecimientos educacionales para que puedan gestionar la convivencia y el clima escolar como ámbitos clave de la calidad de los aprendizajes y de la construcción de escuelas que reconozcan y valoren la diversidad, convirtiéndose en espacios que se enriquecen con la inclusión educativa (González y Bassaletti, 2016, p. 6).

Por otro lado, se conceptualiza la convivencia escolar como:

El espacio donde se vive la actividad pedagógica, siendo parte constitutiva de ella, abarcando todas las relaciones sociales que acontecen en el espacio educativo entre los diferentes actores de la comunidad. La convivencia no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo (González y Bassaletti, 2016, p. 6).

Se entiende, entonces, la convivencia como un proceso que requiere construcción permanente, más que como un resultado o producto. En la actual política nacional de convivencia escolar 2105-2018 del Mineduc, aparece un claro pronunciamiento en torno al objetivo de esta.

El objetivo central de la Política de convivencia escolar es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial (Mineduc, 2015a, p. 6).

Para estos efectos, esta política actual se dirige a todos los actores del sistema escolar, pero también convoca a colaboradores en apoyos específicos, integrales y permanentes. Las bases de esta política se concretan en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la Ley N° 20.370 General de Educación y sus modificaciones, contenidas en la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar, que considera lo siguiente respecto de la finalidad de la educación:

La educación tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Mineduc, 2015a, p. 11).

Por otro lado, dentro de las bases de esta política se encuentran, entre otros decretos y leyes, la Ley N° 20.609 contra la discriminación, la Ley N° 19.284 de integración social de personas con discapacidad y la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, la cual:

Elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado: prohíbe toda forma de discriminación arbitraria, permite sanciones disciplinarias solo si están contenidas en el reglamento interno, establece un plan de apoyo a la inclusión para fomentar la buena convivencia, obliga a reconocer el derecho a asociarse libremente (Mineduc, 2015c, p. 12).

Sin lugar a dudas, el camino explícito hacia el paradigma de la inclusión educativa ha implicado también un cambio en la manera de comprender la convivencia escolar.

Se ha transitado de pensar la convivencia escolar únicamente como un resultado óptimo que se debe alcanzar, a situarla como un proceso, donde importa más la reflexión del quehacer pedagógico, de cuán intencionadas o no están las competencias relacionadas con la formación en convivencia en las prácticas pedagógicas y curriculares, de cuáles son los modos de relacionamiento entre los distintos actores de la comunidad educativa, cómo el quehacer cotidiano de la escuela/liceo produce y reproduce la cultura escolar, entre otras preguntas, que ponen el foco en la dinámica de la construcción permanente de la convivencia escolar, más que en la convivencia como un producto o resultado (Mineduc, 2015d, p. 21).

Sin embargo, esta actual comprensión de la convivencia escolar supone una serie de desafíos que, en el fondo, encierran contradicciones que requieren ser resueltas en el ámbito de las prácticas educativas. Se concuerda con las siguientes (González y Bassaletti, 2016):

- Discordancia entre política pública y prácticas al interior de los colegios.
- Tensión entre currículo, evaluación y financiamiento.
- Contradicciones entre el discurso oficial del colegio y sus prácticas organizacionales.
- Alineación de iniciativas y programas externos a los colegios con la política pública.
- Distintas perspectivas en la comprensión del conflicto y de la violencia escolar.

Estas contradicciones planteadas, en el fondo, expresan algunos de los temas pendientes y que se vinculan con el desarrollo de la convivencia en contextos educativos culturalmente diversos desde el enfoque inclusivo, particularmente a través de los planes de mejora como instrumento de gestión, hijo de una perspectiva managerialista.

En este caso se encuentran interrogantes relacionadas con cómo comprender la interculturalidad, las actitudes de estamentos de las comunidades educativas respecto de la diversidad cultural, entre otras que devienen bases orientadoras conducentes de las propuestas de mejora hacia el interior de los establecimientos educacionales, para el logro de la convivencia democrática como aspiración de educación chilena actual. Modelo que se debate entre el polo eficientista y el de la formación ciudadana. El desconocimiento de todos estos aspectos de carácter endógeno (Bellei et al., 2014), o de locus interno, son puntos de inflexión que no encontramos en el debate en las escuelas.

Ello porque debe haber un profundo calado psicoeducativo que sienta bases para que las instituciones educativas desarrollen una práctica sólida y fundamentada, libre de sentimientos de amenaza y ansiedad asociados a las manifestaciones de diversidad cultural que pueden dar lugar al incremento de prejuicios y comportamientos de exclusión, acompañados muchas veces de conductas agresivas y de la violencia en los entornos educativos.

No hay dudas respecto de que todas las condiciones creadas a lo largo de las etapas descritas en el desarrollo de las políticas nacionales de convivencia escolar se convierten en antecedentes que no hay que perder de vista para el afrontamiento de sus actuales demandas en los contextos culturalmente diversos, a través de los procesos de mejora educativa.

Es así como a continuación, se exponen aspectos relacionados con la fundamentación e implementación de la mejora en convivencia democrática a través de una propuesta de evaluación de planes de mejora en este ámbito. Para ello, se toman en cuenta temas pendientes que subyacen en las contradicciones anteriormente expuestas, inherentes al locus interno de los centros y que les permiten conectarse con sus propias existencias y percepciones, que en última instancia son las fuerzas internas que permiten aproximarse a la mejora de la convivencia desde la perspectiva

democrática, para la prevención de la discriminación y la violencia desde el enfoque amplio y de paz positiva.

Sobre todo, por cuanto el abandono escolar y la discriminación son las manifestaciones más relevantes de exclusión del no chileno (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2016), y porque, como señalan Hopenhayn y Bello (2001) en torno a la gravedad del tema:

La discriminación étnica y racial está en la base de los sentimientos xenofóbicos en los países de la región, (...) y la cultura política latinoamericana, en sus versiones más tradicionalistas y autoritarias, ha exhibido con frecuencia una resistencia xenofóbica al otro-extranjero que amenaza la identidad nacional desde fuera y corroe la nación (p. 4).

## **Capítulo 5. Comprensión del plan de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática**

El capítulo anterior abordó la convivencia como objeto de intervención educativa. Se expusieron los antecedentes más relevantes en torno al tema, sus orígenes a partir de los trabajos pioneros de Dan Olweus en Noruega y Suecia, quien define el bullying en las escuelas como expresión de maltrato físico y/o psicológico entre iguales, de carácter hostil, abuso de poder (real o ficticio) y que se repite en el tiempo. Esta comprensión se relaciona con el enfoque restringido, de la paz negativa (Galtung, 1985) para la intervención de la convivencia en el ámbito educativo.

Más adelante se analizaron las limitaciones de dicho enfoque restringido y de control del comportamiento agresivo de la mano de la integración educativa, que a pesar de ser el más extendido, posee un carácter clínico-educativo, de rehabilitación. Este enfoque continúa marchando en paralelo con las nuevas circunstancias sociales relacionadas con la posmodernidad, la acentuación de la diversidad cultural en el contexto educativo ante el incremento gradual de estudiantes inmigrantes y las expresiones de discriminación que le acompañan en no pocos centros. Por lo que este enfoque de la convivencia para la intervención de la violencia ya no garantiza su superación, ni la discriminación que sufren muchos escolares por su origen cultural en los centros.

Es así como se defiende el segundo enfoque que, desde la concepción de la paz positiva (Galtung, 1985), se ha denominado convivencia democrática y que apuesta por la formación de valores ciudadanos, la participación y el diálogo a partir de la singularidad. Este enfoque, de la mano con la inclusión educativa, se convierte en una aspiración para la actual escuela chilena, luego de que el trabajo con la convivencia escolar haya transitado por varias etapas de acuerdo con las políticas nacionales en Chile y Latinoamérica.

Finalmente, se reflexiona en torno a las contradicciones y tensiones que existen en la propia fundamentación de las políticas, leyes y normativas que conducen la intervención de la convivencia escolar, las perspectivas que han caracterizado las políticas en América Latina, y las herramientas de gestión heredadas de la aún latente comprensión gerencista y eficientista para el trabajo en convivencia escolar en Chile, que de manera contradictoria deben contribuir a dar respuesta al ideal aspiracional del modelo educativo chileno. En este caso, se trata del plan de mejora, que en sí mismo es una herramienta útil, pero se desconoce su alcance para favorecer el desarrollo de la convivencia democrática de la mano de la inclusión educativa.

Es por ello que este capítulo presenta una propuesta para planes de mejora en convivencia democrática a partir de la consideración de aquellas demandas de carácter endógeno de los establecimientos, tal y como señalan Bellei et al. (2014) al referirse a la importancia de las mismas

para un mayor alcance de los planes de mejora, aspectos que sin lugar a dudas devienen en puntos de inflexión para el debate al interior de las escuelas.

La propuesta que se presenta aquí tomó como antecedentes la perspectiva de la mejora en la escuela, las condiciones creadas en Chile para la mejora en convivencia democrática, así como la comprensión actual del plan de mejora de acuerdo con las orientaciones del Mineduc y los fundamentos teóricos acerca de la convivencia democrática.

## **Aproximación al tema de la mejora**

### **5.1 Generalidades en relación con la mejora en la escuela**

Entender cómo avanza la escuela desde el punto de vista de la mejora educativa requiere tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, cuáles son los enfoques sobre la mejora y el cambio educativo como líneas teóricas que fundamentan el avance desde diversas perspectivas, en particular, aquellas en las que se asienta la propuesta del presente estudio (colaboración y el asesoramiento, barreras de la participación). En segundo lugar, conocer las políticas educativas como espacio situado para el desarrollo de los mecanismos de mejora, a partir de las cuales se contextualiza y evalúa su gestión.

El presente epígrafe hace referencia a aquellas generalidades en relación con la mejora que hacen sentido al desarrollo de la convivencia democrática a través de los planes de mejora. Primeramente, dada la vasta producción de material en torno a la innovación y la gestión educacional, se comentan algunos conceptos limítrofes y/o que involucran la noción del cambio en el contexto educativo, como son aprendizaje, experiencia, innovación y mejora.

#### **5.1.1 Aprendizaje**

Desde el punto de vista del aprendizaje, el hilo conductor de las diversas posiciones al respecto es que el mismo es un proceso de transformación de la experiencia social e individual, que conduce a cambios relativamente permanentes. Esto puede ser comprendido a niveles tanto individuales como de los grupos de personas que configuran una organización.

A propósito de ello, Fernández (2013) plantea que en cuanto a la organización este cambio puede ser definido como “un apartamiento del proceso de reorganización permanente y se exterioriza a través de crisis y conflictos” (Fernández, 2013, p. 188).

Por otro lado, el autor también comparte con Marks (2000) las cuatro características de las organizaciones que aprenden, las que también están en consonancia con la comprensión del cambio desde la perspectiva de la escuela inclusiva como sistema vivo y proactivo: “identifican y

corrigen sus problemas, aprenden de sus experiencias pasadas, adquieren nuevos conocimientos, cambian la organización” (Fernández, 2013, p. 186).

Ahora bien, no todo tipo de experiencia se relaciona con el cambio y el aprendizaje, sino solo aquella experiencia que se transforma a través de la reflexión como vía para su resignificación y reconstrucción. Un tipo de cambio que requiere de dicho proceso de reflexión experiencial es la innovación.

### **5.1.2 Innovación**

La innovación es resultado de una práctica que es percibida como diferente, novedosa, que es construida, planificada e implementada por los miembros de la organización, y se relaciona con la mejora, dado que ambos procesos son el vehículo a través del cual se produce el desarrollo del potencial de inteligencia de una institución educativa y se materializa el aprendizaje.

Respecto de la relación entre el cambio y la innovación, Murillo (2003b) señala que el primero significa “abogar por una visión de la innovación suficientemente compleja y rica” (Murillo, 2003b, p. 4). Hay una serie de características que permiten aproximarse a la naturaleza de la innovación educativa, como las de Murillo (2003c).

- La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social, por lo que el cambio educativo no se puede plantear al margen de las contradicciones del sistema social y de sus perspectivas futuras.
- La innovación educativa es un producto colectivo y creativo.
- La innovación en educación ha de parecerse a un proceso de capacitación y potenciación de las instituciones educativas y sujetos, por sobre la implantación de nuevos programas o la inculcación de nuevos términos y concepciones.
- La innovación educativa no se agota en enunciaciones de principios, sino que hace alusión a una filosofía de cambio y estrategias metodológicas.
- Innovar en educación requiere la articulación adecuada de los procesos y establecer una estructura de roles para generar diseños de cambios.

Es así como la innovación es aprendizaje, y tal como la consideran Margalef y Arenas (2006):

Una innovación es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación con objetivos deseados, que tiene una fundamentación, y que se planifica, desarrolla y evalúa (p. 7).

Respecto de la investigación en innovación, López (2010) considera que la misma se ha orientado fundamentalmente en dos direcciones:

Al impacto y desarrollo de actividades de cambio planeado, por ejemplo, el efecto de los planes de innovación en los centros, o por otro lado, a la implementación de las reformas dentro del sistema educativo. Pero poco se ha dedicado a la comprensión de los mecanismos y dinámicas sociales que subyacen a su práctica. Muy escasamente hemos buscado el conocimiento práctico —a veces explícito, pero en su mayor parte tácito— que los centros han construido en el curso de sus propias prácticas innovadoras (p. 10).

### **5.1.3 Mejora**

Por su parte, la comprensión de la mejora escolar apunta a la idea de un aprendizaje innovador, que no solo reconstruye formas de hacer, sino de pensar, representar y que, por tanto, moviliza el capital cognitivo y comportamental de la inteligencia de la institución educativa. Tal como Romero (2006) señala: “pasar de un aprendizaje adaptativo a un aprendizaje generativo que produce conocimiento” (p. 73).

Desde el punto de vista de su implementación, la mejora transcurre a lo largo de un proceso gradual, que no es lineal (dado que cada institución es un mundo con su propia cotidianeidad), por lo que es más propicio hablar de fases o momentos, tales como la preparación, diagnóstico, planificación estratégica, desarrollo y evaluación.

Para mayor profundidad acerca de la mejora en la escuela y dado que es tema central en el presente estudio, es preciso abordarlo mediante un epígrafe a lo largo del cual se exponen las diversas perspectivas acerca del mismo.

## **5.2 Perspectivas del enfoque de la mejora en la escuela**

Además de los aspectos generales antes expresados, desde lo particular existen puntos de vista en torno a la mejora en la escuela que, a los efectos del presente estudio, se tornan fundamentalmente relevantes.

Así, a diferencia del enfoque de la eficacia, cuyo interés primordial es identificar los factores característicos de una escuela eficaz, el de la mejora es explicar cómo se transforma una escuela y cómo se generan esos factores de eficacia. Por tanto, guarda un interés más centrado en los procesos de cambio donde, según Hopkins y Lagerweij (1997), su centro es la escuela y tiene carácter sistemático.

Murillo (2003a) ofrece la siguiente definición de mejora de la escuela: “es un esfuerzo sistemático dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas



asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (p. 2).

Por su parte, Gallego et al. (2016) consideran que este enfoque de la mejora escolar contribuye a:

Entender que los centros educativos son comunidades que aprenden; los cambios y mejoras deben de afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la organización y cultura institucional; fomentar la colaboración y el apoyo mutuo, las redes profesionales y la implicación de las familias y la administración educativa; tener como meta el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos y, por último, la finalidad de los procesos de cambio y mejora deben perseguir una mayor justicia social (p. 64).

Por otro lado, antes de profundizar en las perspectivas de este enfoque que son relevantes a los efectos del estudio que se presenta, se precisan las características de aquellos centros que aprenden, en atención a lo desarrollado por Bolívar (2000):

- a) El centro educativo es una unidad del cambio. Cada centro es único y en él se integran los tres niveles de aprendizaje: individual, grupal e institucional. Para llevar a cabo sus procesos de cambio, debe tomar en cuenta la convergencia entre la política educativa, las demandas del entorno, alumnado y profesorado.
- b) El cambio es aprendizaje, por lo que no es la implementación de propuestas externas.
- c) La mejora del centro se produce a partir de la movilización de su energía interna y capacidades propias, en lugar de la implantación de propuestas externas.
- d) El cambio debe ser visto desde un enfoque sistémico, ya que es un proceso continuo, que integra todas las dimensiones de la cultura escolar y las diversas estrategias de innovación (apoyos y recursos externos y capacidad interna).
- e) Las escuelas deben ser consideradas instituciones dinámicas, por lo que no deben ser estudiadas como en una foto instantánea.

Este proceso de la mejora, por tanto, involucra a todas las personas que forman parte de la institución, desde sus propios compromisos de autoperfeccionamiento, para que puedan conducir el cambio institucional.

A continuación, se develan las dos perspectivas en torno a la mejora en la escuela que, en lo fundamental, guardan especial sentido para la comprensión del plan de mejora en convivencia democrática que propone este estudio.

### **5.2.1 Enfoque sobre las barreras del aprendizaje y la participación**

Se trata de una perspectiva cuya preocupación es más práctica que teórica, sobre todo en cuanto a los recursos para el apoyo del aprendizaje, la participación y la diversidad. Busca transformar los centros y ayudarlos a poner en marcha sus procesos de cambio, tal como evidencian los aportes de exponentes como Ainscow (2007); Ainscow et al. (2001); Booth y Ainscow (2011); y Fullan, (2002).

A los efectos del estudio que se presenta, cobra especial sentido la noción de “barrera” de Booth y Ainscow (2011), la cual sugiere que factores como la falta de recursos, de formación apropiada, un currículo descontextualizado y métodos de enseñanza tradicionalistas, entre otros, pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje en diversidad. Según los autores, dichas limitaciones obstaculizan la participación de grupos específicos e implican una discriminación institucional. Al respecto “el racismo institucional se define como un servicio discriminatorio a través del perjuicio involuntario, la ignorancia, la irreflexión y los estereotipos racistas, que pone en desventaja a las personas pertenecientes a minorías étnicas” (Booth y Ainscow, 2011, p. 47).

Dicha discriminación institucional es responsabilidad de todos los miembros de la institución y crea barreras para la participación e impide el aprendizaje, ya que:

El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la transfobia, el egoísmo y la discriminación por razón de religión, creencias, o discapacidad, comparten una raíz común de intolerancia hacia la diversidad y el uso del poder para crear y perpetuar las desigualdades (Booth y Ainscow, 2011, p. 47).

Sin embargo, son los centros los que deben reducir sus barreras, tanto las que surgen a partir de actitudes y acciones discriminatorias, así como aquellas de tipo institucionales (Booth y Ainscow, 2011). Para reducir dichas barreras, los centros deben movilizar sus propios recursos que son sus culturas, políticas y prácticas.

A través de la *Guía para la educación inclusiva, Índice*, los autores describen los ámbitos y dimensiones de estos recursos, así como una ruta para el levantamiento de las demandas con vistas a su intervención y movilización para el afrontamiento de la diversidad y la atenuación de la discriminación institucional.

Sin embargo, a los efectos del presente estudio, cobran especial relevancia aquellas barreras relacionadas con las teorías implícitas de los integrantes de las comunidades educativas que impiden la participación e inclusión en convivencia democrática, y que conducen a expresiones de discriminación en contextos culturalmente diversos.

De esta forma, pese a que en el discurso de un profesorado que asiente la diversidad como aspecto enriquecedor, al mismo tiempo, desde la práctica muestra una percepción problemática de la misma que se conecta con una serie de demandas, entre las cuales se encuentra “¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos?” o “¿cómo integrar su cultura en la escuela?” (Aguado, 2008, p. 276).

Por su parte Leiva (2010; 2012; 2013; 2015; 2016; 2017) a lo largo de sus estudios sobre las perspectivas del profesorado acerca del conflicto en escuelas interculturales, deja al descubierto el rol de toda la complejidad de significados acerca del tema para el logro de la participación de las familias inmigrantes y autóctonas en la vida escolar, así como de una cultura de la mediación en el ámbito de la convivencia en contextos culturalmente diversos.

Es así como dichas percepciones de los profesionales expresan sus propias teorías implícitas acerca de aquellos aspectos temáticos que devienen en barreras de la participación en diversidad cultural. Por teorías implícitas se comprende:

el conjunto de creencias que un individuo posee respecto a cómo son las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales. Estos conocimientos se organizan de modo más o menos coherente y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad. El término teoría hace referencia a que son un conjunto relativamente consistente de creencias que sirven para predecir un cierto número de fenómenos (Estrada y Oyarzún, 2007, p. 112).

Dado que las teorías implícitas permiten comprender, organizar y simplificar la realidad, reúnen y sintetizan los valores como orientaciones dirigidas a regular las formas de relación con aquella, las mismas devienen como marco justificativo para las actitudes de los integrantes de las comunidades educativas acerca de la diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, conocer dichas teorías implícitas permite evidenciar las barreras subjetivas que impiden la participación e interacción desde las propias singularidades culturales, y que al mismo tiempo subyacen a la fundamentación e implementación de los planes de mejora en convivencia democrática.

### **5.2.2 Modelo del asesoramiento colaborativo**

Exponentes de este enfoque expresan una preocupación por el asesoramiento como proceso de suma importancia para la mejora educacional, dado que proporciona recursos para guiar, orientar el conocimiento y las estrategias que requiere la institución para llevar a cabo sus procesos de cambio mediante la elaboración de proyectos, al mismo tiempo que privilegia el

compromiso de la automejora. Respecto de la finalidad del asesoramiento, desde hace algún tiempo se dejó en claro que la misma se refiere a:

Aquellos procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que lo conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que pueden existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa (Murillo, 2004a, p. 8).

Para efectos del presente estudio, se valoran los tres principios que Romero (2003b) resume en torno a las características del modelo de asesoramiento colaborativo, y de acuerdo con su finalidad, descrita por Murillo (2004a): “trabajar con escuelas y profesores, en vez de intervenir sobre ellos; más que aplicar, desarrollar; y constituirse como mediación/enlace entre el conocimiento pedagógico acumulado y los profesionales que trabajan en él” (Romero, 2003b, p. 7).

Otro aspecto destacable es el que plantea Fernández (2013) respecto del asesoramiento como proceso que necesariamente “se basa en la igualdad como pilar de las relaciones de los profesionales intervinientes, caracterizado por su confianza mutua, responsabilidad compartida y comunicación abierta” (p. 248). Tal como hace un tiempo destacó Murillo (2004a):

Si los profesionales del asesoramiento, junto con el profesorado y los equipos directivos, no ofrecen ejemplos de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podrán ser creíbles y conseguir las capacidades que en ese mismo sentido deberían pretender en el alumnado (p. 47).

En sintonía con las anteriores comprensiones del asesoramiento, el asesor “plantea el trabajo colaborativo como eje de su quehacer, y que asume la complementariedad y compatibilidad de los diferentes profesionales que participan en el proceso educativo, como premisa básica de actuación” (Murillo, 2005, p. 64). Lo anterior, por otro lado, revela el valor del acompañamiento en su gestión. Al respecto:

No debemos de considerar la función asesora como perspectiva eminentemente tecnológica, sino como un proceso de acompañamiento a centros y docentes en un contexto social complejo. Tal vez por ello, hoy más que nunca se requiere de una revisión del modelo de asesoramiento que fortalezca su credibilidad tanto en los centros, como en los demás ámbitos del sistema educativo (Murillo y Gallego-Domínguez, 2018, p. 53).

Y es que el asesor, como colaborador-acompañante debe ser capaz de escuchar las voces de los diferentes estamentos de la comunidad para poder contribuir a la transformación y la mejora. Por lo tanto, el trabajo a partir del asesoramiento colaborativo genera una nueva cultura de relaciones profesionales en los procesos de innovación, donde los formadores también deben

asumir un rol activo, como partícipes de su propio escenario, más que desempeñar un rol pasivo, del que acata orientaciones externas, precisamente porque el asesoramiento y la colaboración:

Ubica a los miembros de la organización en situaciones de participación, dinamismo, reflexión y autonomía. Potencia la creatividad e iniciativa, así como su capacidad de regularla de acuerdo con el impacto que se produzca después de haber aplicado alguna estrategia de cambio (Fernández, 2013, p. 257).

A partir de los puntos de vista antes expuestos acerca de las perspectivas en torno a la mejora que guardan especial interés para la comprensión del plan de mejora en convivencia democrática, ¿cuáles son las actuales condiciones generadas en el contexto educacional chileno para la fundamentación e implementación de procesos de mejora, desde el enfoque de la convivencia democrática? A continuación, se da paso al desarrollo de este tema.

## **Marco normativo para la implementación del plan de mejora en convivencia democrática**

### **5.3 Tensiones de la política educativa y naturaleza ambigua del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia en contextos culturalmente diversos**

El aumento progresivo que ha mostrado la matrícula de estudiantes inmigrantes en muchos establecimientos educacionales no ha hecho otra cosa que enfatizar la historia de diversificación cultural propia del contexto chileno, por ende, de los urgentes desafíos para su afrontamiento en materia de convivencia democrática como vía para la prevención de la discriminación como expresión de violencia en el ámbito escolar.

A pesar de que la figura del migrante no se encuentra lo suficientemente explícita en la Constitución Política, excepto por las alusiones establecidas en el Artículo N° 10 sobre nacionalidad y ciudadanía (Constitución Política de la República de Chile, 2009), es innegable el esfuerzo por promover la mejora en las escuelas como una de las instancias socializadoras más relevantes en la formación social de los ciudadanos por parte de los gobiernos del país.

En efecto, a lo largo de los distintos mandatos se han ido trazando lineamientos políticos y económicos que generan recursos para mejorar la educación, así como también se han introducido políticas educacionales en torno a la calidad y equidad de esta. Todo ello evidencia la preocupación del Estado chileno para que los niños tengan derecho a la educación preescolar, básica y media con independencia del estatus socioeconómico y migratorio.

A través del Oficio Circular N° 6.232 (2003) y el Oficio Ordinario N° 00894 (2005) del Ministerio del Interior, en conjunto con el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior, se ha podido asegurar el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos

de los alumnos inmigrantes en los establecimientos educacionales, independientemente del estatus migratorio del menor.

Lo anterior significa que las escuelas deben otorgar las facilidades para que los alumnos inmigrantes ingresen al sistema escolar e inmediatamente puedan disponer del derecho a la subvención correspondiente, una vez que el Departamento Provincial de Educación autorice y emita un documento que acredite la identidad y edad del escolar.

Este tema también se ve respaldado por el compromiso del Estado chileno con el cumplimiento de los acuerdos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que compromete a los Estados a que estos derechos sean aplicados sin excepción y de acuerdo con cuatro principios fundamentales: “la no discriminación; el interés superior del niño/a su supervivencia; desarrollo y protección; además de su participación en las decisiones que los afecten” (Servicio Nacional de Menores, Sename, 2013).

Este compromiso del Estado chileno también se expresa en la Ley General de Educación, en su Artículo N° 4, que enfatiza el rol del Estado al velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa y promover la reducción de desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género y territoriales, entre otras.

La actual Reforma Educacional da continuidad a este propósito, y destaca como finalidad brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral a todos los estudiantes sin distinción. Los pilares en los que se asienta son:

La calidad educativa, la inclusión, gratuidad y fin al lucro; y se basa en una serie de principios, entre ellos: concebir la educación como un derecho social, la igualdad de oportunidades, y situar los aprendizajes en el centro del proceso educativo (Mineduc, 2015c, p. 9).

Para el logro de esta meta, se consideran algunas áreas en el marco del propio proceso de la mejora, entre las que se destaca la convivencia escolar, además de la gestión pedagógica, el liderazgo y la gestión de recursos.

Por otra parte, la Ley de Inclusión Educativa, N° 20.845, del Mineduc, aprobada en 2015, busca garantizar que la educación sea de calidad y equitativa para todos los estudiantes, y entrega condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a las escuelas y que reciben subvención del Estado cuenten con una educación de calidad, que todos los recursos públicos sean invertidos con este fin y que se termine con la selección arbitraria, lo que permite que los padres y apoderados elijan con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijos estudien.

Es así como a través de dicha ley se da un paso más hacia la prevención de la exclusión educativa por diferencias de clase social, culturales y religiosas.

Por otro lado, la Ley Contra la Discriminación, N° 20.609 (2012) establecida por el Estado chileno contra la discriminación constituye un avance en pos de la mayor protección de la igualdad de derechos e introduce nuevas categorías de discriminación, como la orientación sexual, identidad de género y la socioeconómica. Al respecto, en su Artículo N° 1, se señala que:

Esta ley tiene por objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria. Corresponderá a cada uno de los órganos de la administración del Estado, dentro del ámbito de su competencia, elaborar e implementar las políticas destinadas a garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la Constitución Política de la República, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012).

Sin embargo, como una de las medidas que mayor importancia ha otorgado al logro de la calidad de la educación y la disminución de las desigualdades, es la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, N° 20.248 (2008), implementada para atender y disminuir la desigualdad en el escenario escolar chileno, conjuntamente, con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media N° 20.259 (2011). Ambas constituyen el marco normativo a través del cual el Mineduc diseña e implementa programas y acciones de apoyo técnico y pedagógico, con el fin de disminuir las brechas en los resultados de los aprendizajes entre los escolares de familias de bajos y medio/altos ingresos socioeconómicos.

En tal sentido, la Ley SEP, (2008), en su Artículo N°1 señala que:

Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica (Mineduc, 2008, p. 1).

Es así como los establecimientos educacionales municipalizados reciben un monto adicional por cada estudiante cuya situación socioeconómica familiar dificulta sus posibilidades de afrontar las tareas de aprendizaje en igualdad de condiciones. Para que los establecimientos se puedan beneficiar de esta subvención preferencial, es condición que se adhieran al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, del Artículo N° 6 y N° 7 de la Ley SEP (Mineduc, 2008).

Una vez suscritos a este convenio, podrán recibir la subvención educacional de acuerdo con lo establecido en dicha ley, así como también estarán obligados a implementar el plan de mejora educativo, que consiste en un proyecto de innovación dirigido al desarrollo de objetivos en



torno a temas relevantes para la convivencia, desarrollo de la identidad, recursos pedagógicos para el profesorado que trabaja en condiciones de diversidad cultural para impactar en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes, así como otros temas relativos a la educación inclusiva e interculturalidad. Así, desde hace varios años, el plan de mejora educativo se hace aparecer como:

La piedra angular del sistema de aseguramiento de la calidad e instrumento clave para proyectar y consolidar los procesos e iniciativas de mejora que cada comunidad escolar define, con el objeto de entregar a sus estudiantes las mejores oportunidades para acceder a una educación de calidad integral (Mineduc, 2015a, p. 5).

Actualmente, se sigue considerando como “la herramienta central de planificación, implementación y evaluación del mejoramiento educativo en escuelas y liceos, en tanto sirve de guía para la evaluación institucional y pedagógica de cada establecimiento” (Mineduc, 2019, p. 7).

En paralelo con lo anterior, tras la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, N° 20.529 (2011), se crearon dos órganos independientes de gobierno. Uno de ellos es la Superintendencia de Educación Escolar, encargada de fiscalizar a las escuelas en materia de reglamentación de convivencia escolar y, el segundo es la Agencia de la Calidad de la Educación, encargada de evaluar y orientar a las escuelas que no cumplen los estándares previstos en esta materia.

Dados los fines de los órganos anteriores, así como de la dicotomía de las leyes antes mencionadas, la fundamentación e implementación de planes de mejora en convivencia democrática están, por un lado, bajo el manto de políticas educativas ambivalentes de tipo punitivo y, por otro, de tipo formativo.

Lo anterior genera tensiones y contradicciones en la fundamentación de dichos planes, sobre todo desde las perspectivas de la mejora que le deben subyacer a esta comprensión de la paz positiva, preventiva y formativa del enfoque democrático, como son las del asesoramiento colaborativo y el enfoque de las barreras del aprendizaje y participación.

Es así como el plan de mejora en convivencia democrática se convierte en un instrumento sujeto a dos miradas opuestas. Por un lado, de carácter competitivo de ordenamiento y clasificación de los centros, de acuerdo con los estándares alcanzados por medio de sus planes de mejora y, por otro de tipo formativo, donde se aspira al desarrollo de una convivencia basada en el ejercicio de derechos, participación y respeto a la diversidad. En última instancia, se responsabiliza a la escuela de la mejora de la convivencia, de la formación ciudadana y además se le exige dar cuenta de las consecuencias negativas si no se cumplen las metas exigidas en esta materia.



Esta lógica ambigua que tiñe al plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática impide contar con la suficiente claridad respecto de las bases orientadoras que definen su alcance, sobre todo por esta doble lógica de autonomía, junto con la de amenaza y sanción.

Para más detalles, a continuación se describen las bases actuales que se declaran en las Orientaciones del Plan de Mejoramiento Educativo, 2019, del Mineduc, en las que se enmarca la comprensión del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática pertinente a los efectos del presente estudio.

## **Plan de mejora y desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad**

### **5.4 Visión actual del plan de mejora**

La Ley General de Educación (Ley N° 20.307) contempla como uno de sus propósitos el desarrollo integral de los estudiantes, para lo cual las instituciones educativas deben brindar educación contextualizada, a través de la implementación de un modelo de gestión del mejoramiento educativo que requiere:

Comprender el mejoramiento como un proceso sistémico y global, que abarca distintos niveles (aula, establecimiento, territorio local, nivel regional y nacional) y dimensiones (cognitiva, social, emocional, física, ética, entre otras), y donde la colaboración y participación de la toda la comunidad educativa resulta fundamental (Mineduc, 2018, p. 13).

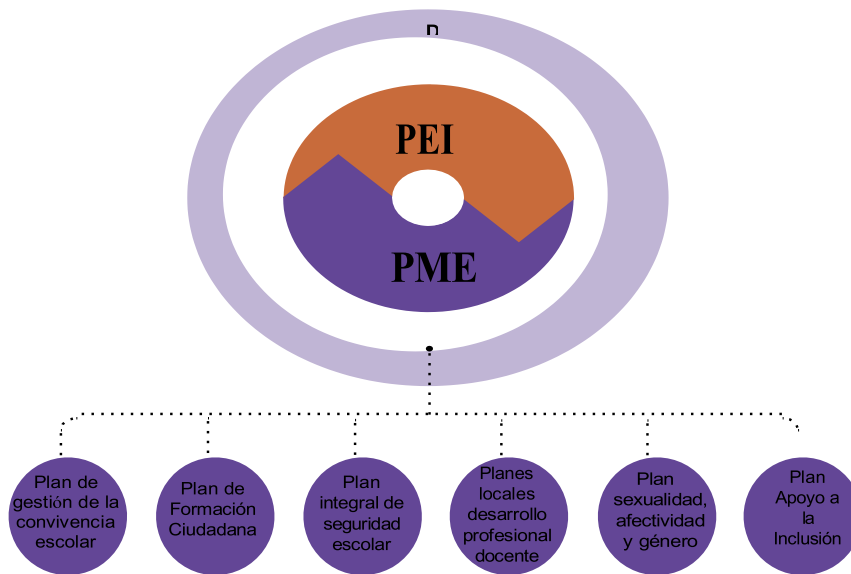
Desde esta comprensión global y sistémica del mejoramiento educativo, se considera al plan de mejora como un instrumento de gestión que se integra a las políticas y normativas educacionales como marco orientador para el desarrollo integral de los estudiantes, el que se expresa en distintos planes:

Plan de gestión de la convivencia escolar; Plan de formación ciudadana; Plan integral de seguridad escolar; Planes locales de formación para el desarrollo profesional docente; Plan de sexualidad, afectividad y género; Plan de apoyo a la inclusión (Mineduc, 2019a, p. 6).

La Figura 1, ilustra la comprensión actual de este instrumento de gestión.

Figura 1

*Plan de mejora (2019/2020)*



Fuente: Mineduc, 2019a, p. 6.

Desde esta perspectiva, el Mineduc (2018) insiste en que:

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es la herramienta central de planificación, implementación y evaluación del mejoramiento educativo en escuelas y liceos, en tanto sirve de guía para la evaluación institucional y pedagógica de cada establecimiento. (Mineduc, 2019a, p. 7).

En este sentido, los establecimientos deben llevar a cabo un proceso de reflexión y concreción que permita definir cómo cada uno de sus planes contribuirá a la mejora de la calidad de la educación, de acuerdo con sus condiciones socioculturales, territoriales y las necesidades de los estudiantes, entre otras.

Por otra parte, para la planificación de los planes de mejora, el Mineduc mantiene la idea de posicionarse en que:

- a) El enfoque formativo en la convivencia escolar significa que es un fin en sí mismo y, por tanto, significa convertirla en pilar fundamental del proceso formativo integral.
- b) El enfoque inclusivo considera a la escuela como espacio de encuentro, reconociendo y aprendiendo desde diferentes intereses, motivaciones y capacidades. Significa una transformación de la escuela en lo ético y relacional.
- c) El enfoque participativo significa hacer posible la incorporación de todos los miembros de la comunidad educativa, que las escuelas se organicen en equipos de trabajo en pro de una meta común que les dé sentido de pertenencia e identidad.

- d) El enfoque territorial apuesta por incorporar elementos identitarios (históricos, culturales, sociales y políticos, entre otros) de las comunidades locales a las que pertenecen los establecimientos educacionales, para generar políticas nacionales con sentido local.
- e) El enfoque de derechos considera a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa como sujetos de derechos, con capacidad para desarrollar en plenitud todo su potencial, por lo que requiere que sus intereses y necesidades sean considerados.
- f) El enfoque ético pone su acento en una pedagogía basada en el valor de la confianza y el cuidado que deben sustentar las relaciones interpersonales que se establecen entre todos los integrantes de las comunidades educativas (Mineduc, 2018).

Finalmente, la Ley de Inclusión Educativa (2015) es una pieza clave en esta comprensión a la que se integra el plan de mejora, dado que garantiza el derecho social de todos los niños, adolescentes y adultos a la educación, con igualdad de acceso a la misma, y la que responsabiliza a las comunidades educativas por la calidad educativa y la atención a todas las demandas de los estudiantes, sin segregar y discriminar arbitrariamente.

Por otro lado, la mejora en el ámbito de la convivencia debe integrarse a la actual Política nacional de convivencia escolar como marco orientador para los planes de gestión de la convivencia escolar. Dicha política se plantea como objetivo:

Orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, y del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa (Mineduc, 2019b, p.8).

Tampoco el objetivo de política de inclusión y diversidad es ajeno al desarrollo de la convivencia democrática a través del plan de mejora:

Su objetivo es promover el cambio institucional, social y cultural que se requiere en un sistema escolar con mayor heterogeneidad y mixtura social, cultural y académica. Para ello, favorece el desarrollo de las capacidades de los actores del sistema escolar para repensar sus relaciones y construir comunidades educativas inclusivas e interculturales, eliminando los mecanismos que generan o favorecen la discriminación o la exclusión (Mineduc, 2018, p. 41).

De acuerdo a los aspectos descritos en epígrafes anteriores, donde por un lado se ha develado el doble carácter del plan de mejora como instrumento de gestión y entre cuyas áreas se encuentra la convivencia escolar, y por otra parte, las tensiones internas de las políticas y normativas actuales que le han otorgado esta peculiaridad, a los efectos del presente estudio se hace una propuesta que rescata el polo de la autonomía, del ideal aspiracional de la política

educacional chilena para el logro de la inclusión educativa y la equidad, por sobre el polo que apunta a la lógica de control y cumplimiento de estándares.

Sobre todo, porque el desarrollo de la convivencia democrática supone conocer el alcance de los planes de mejora según las propias barreras institucionales y de participación, así como las dinámicas de asesoramiento actuales que permitan, más adelante, el empoderamiento de los profesionales para la fundamentación de sus planes desde este enfoque de la paz positiva, democrática y de bases estructurales. A continuación, se desarrollan estos fundamentos.

### **5.5 Propuesta de plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad**

La propuesta de plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad toma en consideración dos aspectos. En primer lugar, entre las innumerables fuentes de diversidad, el capital de culturas no escolares debe tener un espacio para expresarse en las escuelas (Mena et al., 2012).

Por otro lado, es imprescindible tomar en cuenta aquellos factores de la subjetividad, endógenos (Bellei et al., 2014) o de locus interno de los centros, que se involucran en el alcance que tienen los planes de mejora de los centros desde su rol formativo, con vistas al desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.

Ambos aspectos sugieren la incorporación y constatación de dos dimensiones fundamentales:

- Dimensión de tipo procedimental. Responde a cuáles son las dificultades con las que se topa la comunidad educativa para gestionar la convivencia desde este enfoque democrático, cuáles son las principales carencias en la formación del profesorado y de los profesionales no docentes en materia de interculturalidad, con qué tipo de recursos materiales cuenta el establecimiento y los tiempos disponibles, entre otros elementos.
- Dimensión de tipo temático. Tiene que ver con las percepciones de la comunidad educativa respecto de la diversidad cultural, sus conocimientos en torno a la interculturalidad y las actitudes hacia la misma, qué visiones tiene respecto del conflicto y los valores para la convivencia en diversidad cultural.

Estas dimensiones constituyen líneas conducentes dentro de la propuesta de plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática —además de ser coherentes con el enfoque de la paz positiva— y están orientados a favorecer cambios para la prevención de la discriminación en diversidad cultural y el desarrollo de comunidades participativas y solidarias.

Dentro del conjunto de antecedentes teóricos, para la fundamentación de estas líneas conducentes se destacan los siguientes referentes:

- El desarrollo de relaciones democráticas e inclusivas hacia el interior de la institución, desde el punto de vista cultural e interpersonal (Ainscow, 2001; Banks, 2008; Carbonell, 2000; Essomba, 2006a; 2006b; Leiva, 2015).
- Los tipos de disposiciones pedagógicas y enfoques de afrontamiento de la diversidad cultural hacia el interior de los centros escolares (Leiva, 2010; 2012; 2015; 2016).
- El desarrollo de la participación como elemento esencial para la construcción y consolidación de la paz (Carbajal, 2013; Fierro 2013; Galtung, 1985; Jares, 1999; 2006). El tipo de relaciones que se constituyen son de tipo democráticas, donde la diversidad se concibe como riqueza, con toda su impronta positiva en el sistema de relaciones.

Particularmente, la educación para la paz (Jares, 1999; 2006) como perspectiva educativa enriquece el enfoque que se tiene de paz positiva (Galtung, 1985) y el conflicto para la fundamentación del proceso de mejora en convivencia democrática. Esta perspectiva va de la mano de la comprensión de que son las instituciones las que identifican los valores de paz que necesitan transmitir, a través de un currículo y de prácticas educativas coherentes con las experiencias que viven los estudiantes. Lo anterior significa que la fundamentación de planes de mejora potencia el papel de los centros como decisores de los valores y actitudes que necesitan transmitir, a partir del comportamiento de sus demandas en materia de participación, enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se desarrollan hacia el interior de la comunidad educativa.

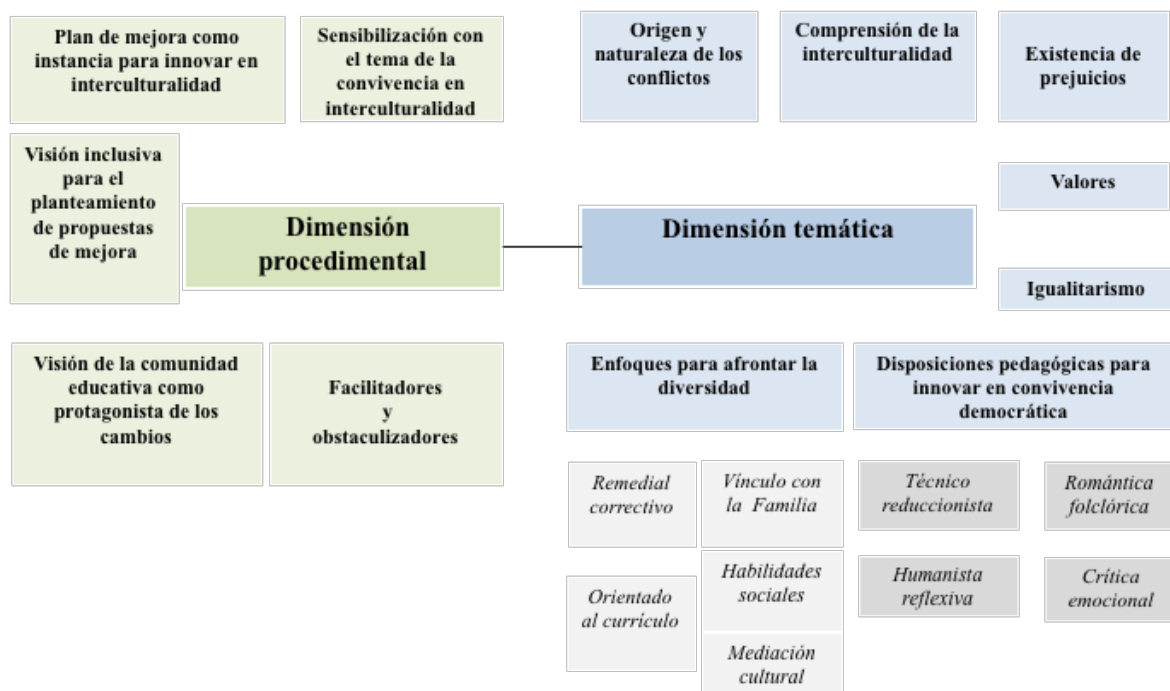
- Esta propuesta también valora la identidad del grupo, en otras palabras, aunque no los agota, la convivencia se manifiesta por igual en las formas particulares de intercambios subjetivos entre los miembros de la comunidad educativa, en la historia de la institución, sus tradiciones y sus valores (Bolívar, 2010; 2012; Escudero y Martínez, 2011).
- De acuerdo con los puntos de vista de la perspectiva de la mejora en la escuela (Altopiedi y Murillo, 2010; Murillo, 2003a, 2003b; 2004a, 2004b; 2005) este enfoque amplio de la convivencia democrática concibe a la comunidad educativa como gestora de los procesos de cambios a partir de una red de relaciones de tipo colaborativas, y la consideración de aspectos logísticos para el diseño e implementación de los planes de mejora (Murillo, 2004a; 2014b). Por otro lado, a partir del discurso de Escudero y Martínez (2011) se infiere que la cultura escolar y local son fuentes para el desarrollo de la convivencia democrática, la que también se expresa en los valores practicados en la cotidianeidad de los establecimientos.

- Consecuentemente con lo anterior, la convivencia es un instrumento aglutinador y una construcción cultural que se configura en la riqueza del mundo institucional, en sus jerarquías, prácticas normativas, las prácticas pedagógicas, el tipo de participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa, así como de los de tipo externo.
- De los trabajos de Riedemann y Stefoni (2015) y Tijoux (2013a, 2013b; 2016), se retoma el carácter de los conflictos de acuerdo con la visión de integrantes de comunidades educativas en el contexto escolar chileno, el fenómeno de la invisibilidad de la discriminación y su carácter estructural a lo largo de la conformación de la nación, como antecedentes que contextualizan el objeto de la presente investigación.
- De Bellei et al., (2014) se retoma la comprensión de que el componente subjetivo es de significativa importancia a la hora de explicar el alcance de los proyectos de mejora y los procesos de cambio en los establecimientos educacionales.

La siguiente figura permite visualizar esta comprensión del plan de mejora para afrontar los desafíos que la diversidad cultural plantea al desarrollo de la convivencia democrática.

Figura 2

*Plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática (2018)*



Fuente: Elaboración propia a partir de Carbajal (2013); Essomba (2006a; 2006b); Leiva (2010; 2012; 2015; 2016; 2017); Murillo (2003a; 2003b; 2004a; 2004b); Riedemann y Stefoni, (2015); Tijoux (2013; 2016).

A continuación, se esbozan dichas líneas conducentes de la propuesta de plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en educación intercultural.

### **Dimensiones del plan de mejora en convivencia democrática**

Para la fundamentación del mencionado plan de mejora se han considerado dos dimensiones a partir de las cuales las comunidades educativas llevan a cabo sus propuestas desde la mirada inclusiva: la procedimental y la temática. Ambas permiten a las comunidades: evaluar sus demandas, el alcance de sus proyectos de mejora y de las condiciones con que cuentan para el diseño e implementación de estos desde el locus interno, a partir de su autoconciencia y percepciones en torno a los contenidos y las demandas que se deben abordar en sus instituciones, para el desarrollo de la convivencia democrática en condiciones de diversidad cultural. A continuación, se presentan los contenidos que abarcan cada una de estas dimensiones.

#### **5.6 Dimensión procedimental**

Para el desarrollo de la convivencia democrática a través del plan de mejora, se considera la comprensión de Altopiedi y Murillo (2010), Murillo (2003a, 2004b, 2005) acerca de los planes y procesos de mejora desde el enfoque del asesoramiento colaborativo, su carácter complejo y su visión respecto de los aspectos logísticos y procedimentales para su fundamentación e implementación.

Se consideró como antecedente el *Cuestionario sobre planes de autoevaluación y mejora* (Murillo, 2004a), dada su transversalidad y carácter generalizador, que lo convierte en una propuesta accesible a contextos y objetivos diversos. De acuerdo con ello, se proponen las siguientes categorías para esta dimensión:

- a) Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad.
- b) Plan de mejora como instancia para innovar en materia de convivencia democrática en interculturalidad.
- c) Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación del plan de mejora con vistas al desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.
- d) Visión inclusiva en el planteamiento de las propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.
- e) Visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios.

## **5.7 Dimensión temática**

Se refiere a las teorías implícitas en la comunidad educativa que, desde un locus interno, orientan el diseño de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad. En particular, por la relevancia de estas para la cristalización de la aspiración formativa que también caracteriza al plan de mejora a efectos de la actual política educacional chilena.

En su fundamentación, se encuentran las ideas conducentes en torno a la participación en interculturalidad, las prácticas educativas, la convivencia en diversidad cultural, el conflicto intercultural, los estereotipos y prejuicios, las actitudes de los docentes hacia la interculturalidad, la importancia de la comunicación para una educación intercultural basada en la aceptación de las singularidades, y la formación de valores para una convivencia democrática, provenientes de autores como: Aguado et al. (2008), Arroyo (2013), Bartolomé (2002), Baron y Byrne, (2002), Carbajal, (2013), Diez (2004), Essomba (2006a; 2006b), Fierro (2013), Gilbert y Hixon (1991), Girard y Koch (1997), Ibarrola-García e Iriarte (2013), Leiva (2008; 2010; 2012; 2013; 2015; 2017), Peñalva y Aguilar (2012), Soriano (2004), Soriano y Peñalva (2011), Sáez (2006) y Touriñan (2006, 2008).

Por otro lado, para la mejora en interculturalidad y en centros educativos de orientación inclusiva, subyacen las ideas respecto de los aspectos pedagógicos de la mejora, el desarrollo de escuelas inclusivas, la evaluación de planes para lograrla y de aquellas barreras para la educación de Ainscow y Miles (2008), Ainscow (2001), Arnaiz et al. (2015), García y Goenechea (2009), Riedemann y Stefoni (2015), Stefoni (2016), Tijoux (2013a, 2013b; 2016), y Terrón-Caro et al. (2017). Las categorías para esta dimensión son las siguientes:

- Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad.
- Enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad.
- Existencia de prejuicios.
- Igualitarismo.
- Comprensión de la interculturalidad.
- Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora.
- Valores para la convivencia democrática en interculturalidad.



a) Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad

En general, el término “conflicto” suele estar ligado a discordia, controversia y antagonismo. Sin embargo, para que se manifieste debe haber una interferencia deliberada de alguna de las partes involucradas y, dado que los protagonistas son personas, el conflicto tiene un carácter único y diverso.

Desde el punto de vista del estudio que se presenta, el interés radica en torno al conflicto que se produce en contextos educativos culturalmente diversos, producidos por la multiplicidad de significados o situaciones difíciles de precisar, pero que evidencian un desacuerdo de ideas o intereses entre personas o grupos, de expectativas no cumplidas, de insatisfacciones que tienen influencias no solo culturales, sino también emocionales.

Más preciso aún, el estudio se interesa por el conflicto intercultural, a nivel interindividual, derivado de la confluencia de diversas culturas en un mismo espacio escolar, y que son clave para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad desde la cultura de la paz positiva.

Respecto de la comprensión del conflicto intercultural y de acuerdo con las características del presente estudio, se retoma la comprensión de Leiva (2012), quien lo define como:

Aquel que hace referencia a toda situación escolar donde acontezca una divergencia entre miembros de diferentes grupos culturales que convivan en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (incomunicación entre familias y entre alumnos de diferentes culturas, malentendidos por empleo de códigos de referencia cultural distinta) o también a una situación de desequilibrio derivado por una compleja red de significados (afectivos, emotivos, políticos, éticos), definidos de forma implícita u oculta (por ejemplo, conflictos emocionales en la construcción de identidades culturales de los niños o escasa participación de las familias inmigrantes debido a procesos de exclusión social) (p. 60).

Si bien Leiva (2012) no se detiene explícitamente en detallar la naturaleza positiva o negativa del conflicto intercultural, lo considera inevitable y necesario en los entornos interculturales. En el caso del presente estudio, se considera como una condición natural, ineludible, pero también como oportunidad para favorecer una cultura de participación y el desarrollo de la identidad en interacción.

En las actividades humanas siempre existen conflictos, porque los vínculos interpersonales se alimentan de diferencias y obstáculos. Es por ello que en esta misma línea, Girard y Koch (1997) comprenden que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar.

Para favorecer la convivencia democrática en educación intercultural es necesario superar la percepción negativa o de invisibilidad del conflicto y asumirlo como un espacio de

enriquecimiento y crecimiento personal. Esto significa que se posiciona el conflicto como una oportunidad para el diálogo, respeto a la singularidad y la participación.

En este sentido, Leiva (2013) comparte con Bartolomé (1997) que los conflictos “son clave para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia” (Leiva, 2013, p. 60).

A lo anterior se suma el que resulta inoperante toda percepción negativa o de enmascaramiento del conflicto dado que su origen está, entre otros aspectos, en la propia cultura, aquella que nos diferencia del mundo animal y que ha posibilitado la existencia de una inmensa red de situaciones de desencuentros, gestadas también a partir de las diversas formas de colaboración, de normas éticas y valores que cohabitan en un mismo espacio social. Por lo tanto, el conflicto se naturaliza y redimensiona desde su propio origen, que es la cultura.

Siguiendo esta línea e interpretando a Bartolomé (2002), la escuela intercultural nace del conflicto. El conflicto intercultural es una conjunción de características personales, sociofamiliares, mediadas por la estructura de la organización escolar y del aula, por la cultura escolar, que interactúan y lo canaliza.

A medida que se avanza del paradigma de la simplicidad hacia la complejidad, se deja atrás la visión reduccionista de lo interno, racional y de la individualidad (Guitart, 2008) para asumir la posibilidad del intercambio de símbolos e influencia recíproca de elementos culturales en paralelo con los procesos afectivos y emocionales que modulan el conflicto en interculturalidad.

Así, a partir de lo anterior, se asume que el conflicto intercultural es multicausal y que expresa una irrepetible y diversa relación individuo-contexto, una “asimetría relacional” (Leiva, 2012, p. 61). Es decir, hay un articulador, que es el contexto sociofamiliar, y un contenedor que es la cultura escolar, expresión a nivel de los espacios escolares de la cultura de la sociedad receptora.

Este conflicto es inevitable y necesario para el escolar, tanto nacional como el inmigrante, y para la propia educación intercultural. Para el escolar inmigrante, como una necesidad para la reconstrucción de su identidad personal y cultural, y para la educación es necesario por la renovación de demandas que hacen posible hablar de paradigma inclusivo para una educación intercultural. La inclusión y cultura de paz positiva necesitan del encauzamiento del conflicto intercultural.

Así es que para el presente estudio, el conflicto intercultural es inevitable y necesario. Todos los individuos se reconocen y recrean en el contexto de las relaciones que establecen con aquello que les ofrece la cultura, por lo que las prácticas educativas están obligadas a encausar

favorablemente este encuentro. Sobre todo, porque “la educación es también una apropiación dotada de sentido y significado en la cual el individuo se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece” (Ilizástigui, 2015, p. 44).

Puede decirse, entonces, que de ahí nace la inclusión, la cultura de paz y la convivencia democrática. La humanidad sentida, que recuerda de dónde se viene y dónde se está hoy, que permite dar un sentido al ser para continuar tejiendo la biografía y conviviendo con ese otro en el nuevo contexto.

Como consecuencia de esta comprensión acerca del papel del conflicto intercultural en el desarrollo personal y la convivencia, es que este no debe ser entendido como algo negativo o contraproducente para una cultura de la paz —tal como se evidencia en percepciones simplistas de muchos profesores—, o por otro lado, con su ocultación y/o invisibilidad (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2016). Ambas son formas de insistir en el no reconocimiento de los conflictos interculturales, tal vez por este mito de que no es bueno que estos existan. Y es que, “existe la idea comúnmente arraigada de que la ausencia de conflictos entre el alumnado en un centro es sinónimo de buena convivencia (...)” (Ibarrola-García e Iriarte, 2013, p. 367).

La comprensión de la inevitabilidad y necesidad del conflicto en interculturalidad se contrapone al enfoque restringido o de paz negativa en la intervención de la convivencia escolar, sobre todo porque no se trata de corregir, sino de resignificar el conflicto y convertirlo en una oportunidad para la educación en el respeto y la participación, como única manera de prevenir la discriminación y expresiones de violencia motivadas por diferencias étnicas, raciales y culturales.

La formación del profesorado para la mediación de conflictos en la educación intercultural está relacionada con esta visión, y la práctica educativa debe estar orientada a educar en el conflicto y no fuera del mismo, conjuntamente con una formación valórica coherente desde la cultura de paz.

Al profundizar en el tema de los conflictos, predominan algunos estudios que se interesan por la identificación y clasificación de los problemas de convivencia al interior de las instituciones de acuerdo con el tipo de relaciones conflictivas que se dan entre los estudiantes. Sin embargo, estos se acercan más al enfoque de la paz negativa de la convivencia, ya que se orientan a la identificación para el control de la violencia.

Es así como Ibarrola-García e Iriarte (2013) ejemplifican algunos de estos tipos de problemas en la convivencia, los que evidencian esta postura en torno al enfoque de la paz negativa. “Del tipo vandalismo contra las dependencias del centro; interrupción en las clases; indisciplina contra las normas del centro; violencia interpersonal (bullying, acosos,

provocaciones); criminalidad, cuando las acciones tienen consecuencias penales” (Ibarrola-García e Iriarte, 2013, p. 372).

Conductas que impiden el normal desarrollo de las clases; problemas de indisciplina; maltrato entre compañeros; ataques al profesor; violencia física; acoso sexual; vandalismo (...) conductas de rechazo al aprendizaje; conductas de trato inadecuado; conductas disruptivas; conductas agresivas (Ibarrola-García e Iriarte, 2013, p. 373).

Por otro lado, también se identifican ciertos indicadores del establecimiento escolar para el análisis de los conflictos y la problemática de convivencia:

Perseguir intereses diferentes; estructuras que no se adaptan al propio sistema; perseguir fines diferentes y uso del poder; estructuras que incitan a la competencia e invasión de roles y funciones; expectativas que no se cumplen y que dan lugar al conflicto por oposición de intereses entre las partes (Ibarrola-García e Iriarte 2013, p. 374).

En esta misma línea, dichos autores comparten algunas causas que originan conflictos en la convivencia, las que por igual están relacionadas con la organización del centro escolar, tales como:

Inexistencia de un modelo coherente de actuación educativa; modelos autoritarios e intolerantes de aplicación de la autoridad por parte del profesorado; enfrentamientos por el modelo de gestión del funcionamiento de la clase por parte del profesorado; falta de coordinación y comunicación entre departamentos; falta de espacios y tiempos para la participación, el trabajo de tutoría o la enseñanza de contenidos socioafectivos (p. 375).

Sin embargo, al identificar elementos transversales en el tema del conflicto interpersonal y la convivencia escolar hay escasa referencia a las singularidades culturales, a menos de que se trate de estudios en el ámbito de la interculturalidad. Por otro lado, se habla del carácter complejo y dinámico del conflicto y de factores que lo propician, desde una visión tendientemente problemática, que abarca factores personales de diverso carácter.

Al respecto, Ibarrola-García e Iriarte (2013), retoman algunas de estas fuentes de conflictos:

Características personales (diferencias y defectos; presencia de deficiencia); controversia (incompatibilidad percibida especialmente en objetivos y metas, aunque también en opiniones, ideas, teorías o conclusiones); errores conceptuales (diferencias en la información); intereses diferentes; recursos (conflictos que surgen a la hora de compartir recursos escasos); necesidades psicológicas; conflictos por actividades de trabajo interdependientes; poder; desarrollo evolutivo; competencia; valores; comunicación (p. 377).

A partir de estos antecedentes, pareciera que la educación en resolución de conflictos se ha materializado, fundamentalmente, en prácticas por medio de programas orientados a la formación de habilidades sociales, procedimientos o técnicas comunicativas, todas relacionadas con una intervención correctiva y de control.

Sin embargo, a pesar del tendiente predominio de los anteriores enfoques, se han implementado algunos modelos globales, desde una cultura cooperativa y colaborativa. Al respecto, Ibarrola-García e Iriarte (2013) hacen referencia a algunos modelos clásicos, tales como: el Teaching Student to be Peacemakers Program (TSP, 1972) y Resolving Conflict Creativity Program (1985); otros desarrollados en España, como el del Currículo de resolución de conflictos, de Alzate, (2005) y el Modelo integrado de mejora de la convivencia, de Tórrego (2006).

Cabe decir que en el caso del contexto educacional chileno, no se evidencia una tendencia hacia la fundamentación de modelos que sigan esta línea a la luz de los procesos de mejora. Sin embargo, la novedad de algunos estudios relativamente recientes llevados a cabo en centros, como los desarrollados por Riedemann y Stefoni (2015) y Tijoux (2013a; 2013b), se convierten en antecedentes del presente estudio.

#### b) Enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad

Se comprende como aquellas formas de intervenir todo tipo de manifestación de exclusión y rechazo al “otro” en diversidad cultural y que subyace a las actividades que se fundamentan a través del plan de mejora. Por lo tanto, esta categoría de la dimensión temática se considera como una base para el progreso social y personal, ya que:

Conocer al otro supone el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, accediendo a una comprensión compleja de las redes de significados que la propia cultura escolar implica (Leiva, 2008, p. 3).

Así, de acuerdo con Leiva (2008; 2010) dichos enfoques son:

- Enfoque remedial-correctivo.
- Enfoque orientado al currículo.
- Enfoque orientado al desarrollo de habilidades sociales.
- Enfoque orientado a la mediación cultural.
- Enfoque orientado al vínculo con la familia.

c) Existencia de prejuicios

El prejuicio es un tipo de representación social que expresa un fuerte compromiso emocional con una creencia hacia algún grupo o persona, y deriva en una expresión comportamental coherente con ello. La discriminación se refiere a las acciones negativas hacia grupos o personas que traducen la existencia del prejuicio.

Así, prejuicio y discriminación son términos asociados, donde uno conlleva al otro, aunque tienen sus propias distinciones. Al respecto, psicólogos sociales apuntan a que “la discriminación es el prejuicio en acción” (Baron y Byrne, 2002, p. 225). Aun cuando adopte formas moderadas o sutiles, los efectos del prejuicio son perjudiciales tanto para las víctimas como para quienes los albergan.

Desde el punto de vista psicosocial, los prejuicios son esquemas o marcos cognitivos de referencia para organizar, interpretar y recordar información, pero la manera en que la expresan y cómo es procesada por los individuos que lo portan es diferente. La información que es consistente con un prejuicio generalmente recibe más atención por parte del individuo que lo alberga, se repite con más frecuencia y, por lo tanto, se tiende a recordar más que la información que no es consistente con esa creencia.

Es por eso que Baron y Byrne (2002) consideran el prejuicio como una especie de “bucle cognitivo cerrado” (p. 227) y la ausencia de sucesos que destruyen este efecto de autoconfirmación en el tiempo contribuye a que este se vuelva más fuerte.

El componente cognitivo del prejuicio suele ser el estereotipo. Generalmente se adoptan atajos cognitivos en nuestro esfuerzo por otorgar un significado al entorno social, particularmente cuando nuestra capacidad para el manejo de información se ve forzada a situaciones límite. Es en este punto donde aparecen los estereotipos, que no son más que generalizaciones cognitivas excesivas respecto de las características típicas o predominantes de las personas pertenecientes a determinados grupos sociales.

De esta manera, se sugiere que todos los individuos pertenecientes a estos grupos poseen estos rasgos, al menos en cierto grado. Dichos estereotipos se convierten en la creencia que está en la base del origen de los prejuicios hacia alguno de estos grupos, la que genera un fuerte compromiso emocional que deriva en un comportamiento coherente con aquel, y que puede dar lugar a la discriminación.

Tal como expresan Gilbert y Hixon (1991), “los estereotipos son herramientas que saltan disparadas de nuestra caja de herramientas cognitivas cuando nos damos cuenta de que nos estamos exponiendo a más información de la que realmente podemos manejar” (p. 737).

En esencia, los estereotipos pueden ser consecuencia de una tendencia estratégica que permite ahorrar esfuerzos cognitivos.

Otros de los aspectos discutidos respecto del origen del prejuicio son la competición y el rol del aprendizaje social. En relación con el primero, el prejuicio es consecuencia de la rivalidad o competición entre grupos sociales por comodidades, oportunidades apreciadas, donde los miembros de los grupos implicados llegan a verse los unos a los otros en términos cada vez más negativos (Baron y Byrne, 2002).

Otro punto de vista es que el prejuicio es aprendido y se desarrolla de acuerdo con la perspectiva del aprendizaje social, la cual sustenta que:

Los niños adquieren actitudes negativas hacia grupos sociales porque escuchan estas actitudes ser expresadas por sus padres, profesores, y otros, así como porque son recompensados directamente, con elogios, amor, y aprobación por adoptarlas. Los medios de comunicación juegan un rol importante en este sentido (Baron y Byrne, 2002, p. 235).

Respecto de la discriminación, se retoma la idea de que la misma es el prejuicio en acción. Sin embargo, no siempre la discriminación es explícita, ya que en algunas ocasiones las opiniones prejuiciosas sobre grupos étnicos o religiosos no suelen expresarse abiertamente, pues las personas que los albergan pueden experimentar un malestar o culpa, ya que violan sus valores morales. Según comprende Monteith (1993), estos pueden reducir su tendencia a volver a actuar de ese modo, aunque no siempre las personas se dan cuenta de esta disonancia.

Pero lo anterior no significa que la discriminación haya desaparecido, sino que ha sido sustituida por formas más sutiles. Al respecto, Baron y Byrne (2002) retoman la definición de racismo moderno, que se centra en tres componentes: “negación de que continúa existiendo discriminación contra las minorías; oposición a las demandas de las minorías de un trato igualitario; resentimiento sobre los favores especiales a los grupos minoritarios” (p. 225).

Por otro lado, hay un tipo de discriminación sutil a la que se le denomina “discriminación inversa” (Baron y Byrne, 2002). Según estos autores, este tipo de discriminación ocurre en situaciones en que:

Las personas que tienen algún grado de prejuicio hacia los miembros de un grupo social se inclinan a tratar a los miembros de ese grupo de un modo favorable, más favorablemente de lo que tratan a otras personas. Esta discriminación puede parecer beneficiosa para las personas a las que afecta (p. 233).

d) Igualitarismo

Se refiere a la autoconciencia y aceptación de la existencia de singularidades culturales, evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela, a través de la manifestación de prejuicios y, por consiguiente, de comportamientos discriminatorios coherentes con ellos. Se considera que el igualitarismo es:

Una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor, y no entendido como un elemento negativo o perturbador del clima o convivencia escolar (Leiva, 2008, p. 4).

Es así como, dado que esta categoría tiene que ver con el reconocimiento de la singularidad, es opuesta a la no visualización o negación de los prejuicios que significa minimizar y/o demonizar la diferencia, así como también a la exacerbación de la homogeneidad, que va en detrimento de la diversidad en la convivencia en condiciones de interculturalidad.

Por lo tanto, aquellos centros que no llevan a cabo planes de mejora dirigidos a la prevención de la discriminación y del prejuicio en educación intercultural, no promueven el igualitarismo.

Esta categoría de la dimensión temática es muy importante, dado que reconoce la singularidad cultural, el respeto y reconocimiento de la diversidad como condición inherente al ser humano, la legitimización del otro en convivencia y el establecimiento de relaciones basadas en la participación, diálogo y libertad.

e) Comprensión de la interculturalidad

Se refiere a la percepción de la comunidad educativa respecto de la diversidad cultural como un elemento para favorecer la convivencia democrática y su incorporación al quehacer cotidiano de los centros, particularmente a través de sus instrumentos de gestión, como lo es el PEI como carta de navegación que orienta todo tipo de propuesta innovadora a través de los planes de mejora.

La importancia de esta categoría dentro de la dimensión temática es que la práctica educativa en interculturalidad está determinada por dos aspectos: la concepción pedagógica de los docentes acerca del significado de la interculturalidad y la formación intercultural que poseen.

Respecto del comportamiento de la percepción de la interculturalidad, se han desarrollado varios estudios (Bartolomé, 1997; Jordán, 1994; 1996; Soriano, 2004) así como los llevados a cabo por Leiva (2008; 2010; 2012). Todo ellos han obtenido diferentes percepciones del



profesorado acerca de la existencia de la diversidad cultural y si la presencia de alumnos inmigrantes constituye en sí un elemento significativo para las escuelas.

Al respecto, se resumen las tres grandes categorías que propone Del Arco (1998) a partir de la revisión teórica de los estudios:

- El grupo de profesores concibe que las culturas minoritarias de los alumnos inmigrantes constituyen un déficit para su propia integración escolar y buen desarrollo de sus competencias escolares.
- El grupo de profesores que percibe con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no cree que eso suponga grandes cambios en su propia práctica profesional.
- El grupo de profesores que se muestra muy receptivo a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un alumno de origen inmigrante acude al centro educativo.

Finalmente, Leiva (2012) compara estas concepciones de los docentes con aquellas que proponen Jordán y Castella (2001):

Por un lado los que evidencian un respeto acrítico por las culturas diferentes, y por otro los que creen que la educación intercultural solo es una expresión fácil del ideal democrático y pluralista que se puede encontrar en el ambiente social o en las declaraciones legales, siempre ricas en términos atractivos (Leiva, 2012, p. 51).

Respecto de ambas comprensiones el mismo autor considera que “evidentemente (...) tienen un carácter muy diferente, la primera es de corte romántico, y la segunda, pragmática, de acuerdo con las modas pedagógicas” (Leiva, 2012, p. 51).

Esta gama de comprensiones en torno a la interculturalidad revela la necesidad de una formación intercultural del profesorado, particularmente en lo que respecta a la clarificación conceptual de nociones vinculadas con la interculturalidad. Al respecto Aguado et al., (2008) señalan que:

El profesorado demanda formación intercultural en ámbitos como la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los

grupos; ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos (Aguado et al., 2008, p. 279).

Así, a partir del reconocimiento de una variada gama de percepciones acerca de lo valioso o no de la diversidad cultural en las escuelas Aguado et al. (2008) consideran que es preciso:

Sustituir una visión problematizadora, por otra que reconoce la diversidad como normalidad; adoptar un talante reflexivo y crítico-constructivo respecto de inercias y rutinas; replantearse la tarea docente como algo más educativo que instructivo; asumir una responsabilidad ético-profesional, un compromiso; disponerse al trabajo conjunto y cooperativo con otros profesionales (p. 280).

Otro de los aspectos conducentes al cambio de actitud respecto de la interculturalidad, además de la formación de los profesores en este ámbito, es el de suponer modificaciones en los principales instrumentos de la gestión institucional, como lo es por ejemplo el proyecto educativo.

Al respecto, Soriano (2004) es partidario de que en el proyecto educativo deben contemplarse las diversidades culturales a partir de las culturas de los estudiantes, padres y docentes, es decir, de todas las culturas que existan en la comunidad educativa.

El proyecto educativo institucional es la carta de navegación de los centros, por lo que en sus contenidos, entre los que se encuentran su filosofía institucional, valores, así como otros aspectos conducentes a su misión y visión, también deben visibilizarse las concepciones y prácticas que van de la mano con las demandas de la educación intercultural, la lucha contra manifestaciones de discriminación y las aspiraciones en el logro de la equidad y justicia social desde un enfoque crítico.

La convergencia de culturas en los espacios escolares es un hecho natural en Chile como país culturalmente diverso. Pero el incremento gradual de estudiantes inmigrantes ha diversificado aún más la fisonomía de los entornos escolares y ha hecho más visible la necesidad de una educación cada vez más inclusiva e intercultural a partir de los principios de la convivencia democrática y una cultura de paz positiva.

Este escenario genera inquietudes en torno a las percepciones de los estamentos de la comunidad educativa en cuanto a la interculturalidad, la diversidad cultural, y si la consideran o no como una condición natural de los contextos escolares. Todo ello tendría profundas consecuencias en el funcionamiento de una escuela, por lo tanto, este aspecto es una preocupación transversal en el estudio que se presenta, particularmente por su importancia para los procesos de mejora en convivencia democrática.

f) Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora

Según Leiva (2010) esta se refiere a:

La actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, por lo que se convierte así en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como promover una convivencia basada en el respeto de la diferencia cultural como legítima en su diferencia (Leiva, 2010, p. 253).

A partir de la comprensión de Essomba (2006a; 2006b) y de los estudios que desarrolla Leiva (2010), se retoman las “cuatro miradas sobre educación intercultural y convivencia” (Leiva, 2010; 2016) para la innovación en convivencia democrática a través de los planes de mejora:

- Disposición técnica-reduccionista.
- Disposición romántica-folclórica.
- Disposición crítica-emocional.
- Disposición humanista-reflexiva.

Estas disposiciones se mueven en un continuum a lo largo del cual se le da un peso diferente a las dimensiones cognitiva, emocional, procedimental y ética (Leiva, 2010). Así pues, mientras en la disposición técnico-reduccionista la interculturalidad tiene un fuerte componente de acción educativa de carácter compensatorio, la perspectiva crítica defendería la vertiente crítica y reflexiva de la interculturalidad como herramienta para la transformación del currículo escolar hegemónico en un currículo intercultural funcional para todos los alumnos, que considere la diferencia cultural como un valor educativo.

g) Valores para la convivencia democrática en interculturalidad

En la educación siempre subyacen ideales ligados a una concepción moral del ser humano y de la sociedad, cristalizada en los valores y su transmisión como una expresión del patrimonio cultural.

En el seno de la axiología como rama de la filosofía que trata de conocer la naturaleza de los valores, se han gestado diversas posiciones para su interpretación: naturalista, objetivista, subjetivista, sociológica e integradora.

La interpretación naturalista asocia lo valioso con lo natural. En el siglo V a. C, Demócrito (460-370) definía los valores como el resultado de las leyes naturales, dado que “el bien, lo útil, lo bello es lo que se corresponde con la naturaleza; al tiempo que el mal, lo perjudicial, lo horrible es lo antinatural” (Fabelo, 2004, p. 19).

Por su parte, para la posición objetivista y, en general, para las diversas corrientes que coexisten hacia su interior, el valor es un principio que posee la fuerza de una ley objetiva, más allá de todo tipo de interpretación, por lo que son constantes e independientes de los actos humanos. En cambio, los subjetivistas clasifican los valores de acuerdo con los rasgos que otorga el sujeto, dado que es quien adjudica valor a los objetos o situaciones a partir de sus gustos, intereses, deseos o aspiraciones.

En cuanto a la posición sociológica, esta considera como valioso lo que la sociedad cree que lo es. Las convenciones sociales, la cultura y las tradiciones generan un sistema de valores apoyados por la mayoría de la sociedad. Por su parte, la integradora considera que el valor es estructural, que está formado por propiedades que no se encuentran únicamente en el objeto, el sujeto o la valoración, sino en la suma de todas estas dimensiones.

De acuerdo con esta variedad de interpretaciones filosóficas, más allá de definir el valor, se trata de reconocer sus cualidades, las que emergen de los aportes de todas ellas. En este sentido, se le reconocen atributos como la polaridad y gradación, los cuales tienen que ver con el lugar que le otorga un individuo a un valor en el continuum que va de lo positivo a negativo. Por otro lado está el significado y la categorización, entendidos como la existencia de clases, tipos de valores o su jerarquización.

Sin embargo, lo más importante es que estas cualidades son útiles para entender el comportamiento de los valores de acuerdo con los distintos tipos de grupos y el criterio para su clasificación, como por ejemplo, el género, edad, profesión, cultura, etc.

Ahora bien, desde el punto de vista de la educación intercultural, Touriñan (2003; 2006; 2008) la considera como un ejercicio de educación en valores, fundamental para conseguir el éxito en la convivencia intercultural, así como para promover y proteger las diversas identidades culturales. Así mismo, enfatiza que las acciones que cada individuo realiza en la convivencia intercultural se fundamentan en los derechos y el compromiso ético de la dignidad, la libertad, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad. Por lo tanto, en condiciones de interculturalidad, es imprescindible una educación en valores, dado que:

La interculturalidad es un hecho y una cuestión de hecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro ni la relación (Touriñan, 2006, p. 233).

Por otro lado, una educación valórica en interculturalidad también es imprescindible, ya que “construir escuelas democráticas no solo exige contar con individuos capaces de conocer la

realidad, sino que estén dispuestos a convivir de forma armoniosa y solidaria” (Santos, 2010, p. 34). Al respecto, el autor recomienda para una educación en valores, las siguientes condiciones:

El centro deberá estar constituido por profesores que apoyen con fuerza y coherencia en el tiempo el proyecto educativo (...) tener la autonomía suficiente para adaptar con flexibilidad el proyecto educativo. La dirección deberá ser participativa, incorporando las diferentes ideologías de los profesionales al proyecto educativo. La escuela deberá ser una construcción habitable que permita la convivencia armoniosa y agradable de todos sus miembros. En el centro deberán existir espacios flexibles para la práctica de enseñanza adaptable a los grupos, a las actividades y a las finalidades educativas (Santos, 2010, p. 34).

Considerando todo lo anterior, la interculturalidad conlleva a una educación ciudadana para la convivencia pacífica y democrática, por lo que la educación valórica es un eje transversal, en particular para la formación de valores coherentes con el compromiso, el respeto y la legitimación de la diferencia como derecho y responsabilidad.

El desafío de la interculturalidad y el enfoque inclusivo en la educación significa contribuir al logro de una ciudadanía que preserve la diversidad cultural y también la unicidad, desde “una cultura de la diversidad y del mestizaje donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias” (Leiva, 2015, p. 27).

Educar en diversidad cultural supone valorar aquello que es diferente, pero también aquello que une y es común a todas las personas. En tal sentido, una formación en valores, fundamentalmente el respeto y la solidaridad dentro del ámbito de las relaciones humanas, debe ser parte de los objetivos que se planteen los centros educativos para la educación en interculturalidad desde sus prácticas cotidianas. Así, se facilitará la acogida de estudiantes inmigrantes en los centros educativos, generándose una convivencia respetuosa y enriquecedora desde lo único y lo diverso. Para ello, por su connotación psicoeducativa, se considera que los valores son:

Principios éticos que se configuran como unidades de sentido en forma de orientaciones valorativas en el seno de la personalidad, y respecto de los cuales los sujetos sienten un fuerte compromiso emocional, que se manifiesta explícitamente en un comportamiento coherente y continuado, constituyéndose en mediadores para la evaluación de las conductas humanas (Campdesuñer, 2008, p. 113).

## **A modo de conclusión**

El marco teórico presentado culmina con la argumentación de aquellas dimensiones y categorías que subyacen en la propuesta de plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad, así como para su fundamentación e implementación.

Todo ello a partir de la contextualización del tema de la convivencia, la discriminación y la mejora en interculturalidad a partir de los hallazgos de estudios realizados en el ámbito educacional chileno (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013a; 2013b), así como de otros que guardan especial relevancia como los realizados por Leiva (2008; 2010; 2012), como uno de los autores mencionados.

Por otra parte, se consideraron las condiciones generadas en el país para el afrontamiento de la diversidad cultural desde el enfoque inclusivo, así como las actuales Orientaciones para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo (Mineduc, 2015e).

Así mismo, se destacaron aquellas perspectivas de la mejora en la escuela que subyacen a la comprensión del plan de mejora en convivencia democrática. En este sentido, fueron claves para el presente estudio los enfoques del asesoramiento colaborativo (Murillo, 2003a; 2003b; 2005; 2004a; 2004b) y el enfoque de las barreras del aprendizaje (Ainscow, 2001; Both y Ainscow, 2011).

La revisión de la literatura también permitió argumentar la noción de convivencia democrática, la cual va de la mano con el enfoque de la paz positiva, la prevención de la discriminación, el desarrollo de la participación y la inclusión educativa, así como la educación para la paz. Al respecto, se rescataron los postulados de Carbajal (2013), Fierro (2013), Galtung (1985), y Jares (1999; 2006).

Sin lugar a dudas todo lo anterior proveyó un marco de referencia para la metodología de la investigación y la interpretación de los resultados, que serán expuestos a continuación.

“Desgraciadamente, todas las investigaciones están ‘motivadas’ de algún modo”

Eco (2000, p. 73).

### **SECCIÓN III**

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta sección integra un único capítulo central: el marco metodológico. Tiene como propósito ofrecer información respecto de cómo fue llevado a cabo el estudio. Se inicia argumentando la perspectiva mixta de la investigación y describiendo el procedimiento realizado, así como las condiciones en las que se llevó a cabo la última etapa del estudio.

El capítulo abarca todos los elementos fundamentales, tales como: muestra, definición de dimensiones y sus categorías, los procedimientos para determinar la validez y la fiabilidad de los instrumentos utilizados en ambas fases: cuantitativa y cualitativa.

## **Capítulo 6. Marco metodológico**

Este capítulo describe cómo fue realizada la investigación, que es de tipo mixta, y dentro de ella, se definió el diseño más apropiado, el que corresponde al de dos fases, porque permite comparar y vincular los datos cuantitativos y cualitativos y precisar información con vistas al conocimiento de las manifestaciones del objeto de la investigación.

A través de este diseño de dos fases, cuantitativa-cualitativa, se dio respuesta a los objetivos planteados: conocer la visión de la comunidad educativa acerca de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen al diseño e implementación de planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad; analizar los facilitadores y obstaculizadores desde lo procedimental y temático en la fundamentación e implementación de dichos planes; analizar los factores que explican el alcance actual de la mejora en convivencia democrática de los centros educativos y proponer bases orientadoras para el trabajo de los mismos, con vista a la mejora en convivencia democrática.

El capítulo inicia con las generalidades acerca de la investigación mixta y sus ventajas, así como el diseño de dos fases de tipo secuencial que caracteriza el estudio que se presenta, en cuya primera instancia se aplica un enfoque cuantitativo y en una segunda fase, el enfoque cualitativo. Posteriormente, se describe el procedimiento para el desarrollo de la investigación, donde se detallan las condiciones que han caracterizado el trabajo de campo, particularmente en la última etapa del estudio con la presencia de diversos obstáculos generados por la finalización del mandato presidencial y la dilación de la Dirección de Educación para la coordinar el reingreso a los centros para dar término a la investigación.

A continuación se detallan los criterios para la selección de las muestras cuantitativa y cualitativa, se definen las dimensiones y categorías, así como también se describen los instrumentos utilizados y todo el proceso de validación, para culminar con la descripción del procedimiento de análisis de los datos en ambas fases del estudio y su triangulación para la discusión y conclusiones finales.

### **6.1 Tipo de investigación. Generalidades del enfoque mixto**

La investigación que se presenta es de corte descriptivo, de tipo mixta de profundización, y dentro de ella, el diseño más apropiado corresponde al de dos fases, que combina una primera etapa de tipo cuantitativa y una segunda fase de naturaleza cualitativa. A continuación se presenta una breve reseña acerca de este tipo de investigación.



Hernández et al. (2008) señalan que el enfoque mixto “es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p. 755).

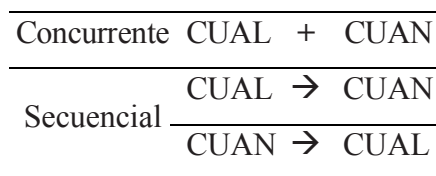
Lo anterior significa que la utilización de ambos enfoques toma en cuenta la premisa de concebir la investigación como un proceso constituido por diversas etapas, pasos o fases, interconectadas de una manera lógica y dinámica, ofreciendo complejidad y sistematicidad a los hallazgos.

El estudio referido al método mixto de investigación sugiere que no existe una única definición acerca del mismo, como tampoco existe una forma única de combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo: es posible combinar en una misma etapa o fase tanto métodos cuantitativos como cualitativos, así como también se utilizan métodos cuantitativos en una fase de la investigación y los cualitativos en otra.

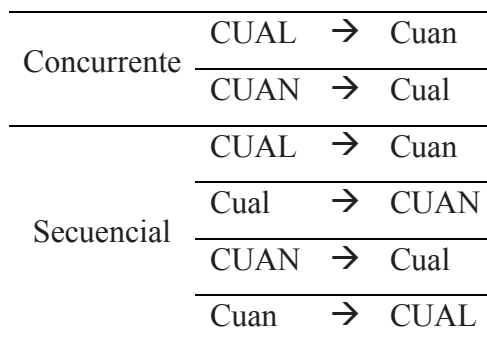
En este sentido, Pereira (2011) ejemplifica, entre las distintas formas de organización de los diseños mixtos, la siguiente:

Igualdad en el estatus: se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad (...). Estatus dominante: según la priorización de los enfoques, ya sea el cuantitativo o el cualitativo, la aplicación puede ser tanto secuencial como concurrente (p. 19).

En el caso de la igualdad de estatus, la autora lo grafica de la siguiente manera:



En tanto que el estatus dominante, lo representa como sigue:



Ahora bien, independientemente del tipo de organización, que depende del punto de vista del investigador y del objeto que investiga, los diseños mixtos evidencian gran fuerza y cada vez son más aplicados en el ámbito de la investigación en educación, ya que elegir un enfoque mixto significa reconocer que el mundo es multideterminado, por lo que una única estrategia

metodológica podría ser una limitante para recabar datos amplios y profundos respecto de un fenómeno, particularmente si pertenece al ámbito de la educación.

Es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante (Pereira, 2011, p. 26).

## **6.2 Diseño general de la investigación**

El diseño que presenta esta investigación corresponde al de dos fases, secuencial, en el cual dentro de una misma investigación, en la primera etapa se aplica un enfoque cuantitativo y, en una segunda fase, el enfoque cualitativo. En cada etapa se respetan los métodos inherentes a cada enfoque y sus resultados se complementan, comparan y vinculan, dando origen a un resultado común, producto de la contrastación y profundización de los datos cuantitativos y cualitativos de las dos fases.

La primera fase, cuantitativa, se caracteriza por ser descriptiva, transeccional, donde se diseña, valida y aplica el cuestionario denominado: *Convivencia Democrática en Educación Intercultural* (en adelante CDEI), a través del cual se recolectan y analizan los datos cuantitativos. El instrumento permite dar respuesta a la pregunta: ¿cuál es la visión de los estamentos respecto de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen al diseño e implementación de los planes de mejora en convivencia democrática en los centros educativos?

A partir de la información recopilada por medio del cuestionario se da respuesta al objetivo específico: conocer la visión de la comunidad educativa acerca de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen al diseño e implementación de planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.

El cumplimiento de este objetivo permite identificar las fortalezas, debilidades y amenazas hacia el interior de las dimensiones procedimental y temática, según el comportamiento evidenciado por sus categorías a los efectos del diseño e implementación de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática.

Posteriormente, se lleva a cabo la segunda fase, de tipo cualitativa, a lo largo de la cual se profundiza en los resultados obtenidos en la primera etapa, así como también se identifican nuevos contenidos que permiten dar respuesta al resto de los objetivos del estudio. Para este fin se diseñan, validan y aplican dos entrevistas semiestructuradas: una primera dirigida a profesionales

e integrantes de los equipos de los centros, y una segunda entrevista dirigida a las familias de estudiantes matriculados, autóctonos e inmigrantes.

La realización de estas entrevistas, su posterior análisis y la triangulación de los resultados obtenidos a lo largo de las dos fases del estudio han permitido dar cumplimiento a los siguientes objetivos: analizar facilitadores y obstaculizadores desde lo procedimental y temático en la fundamentación e implementación de planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad; y analizar los factores que explican el alcance actual de la mejora en convivencia democrática de los centros educativos y proponer bases orientadoras para el trabajo de los mismos con vista a la mejora en convivencia democrática.

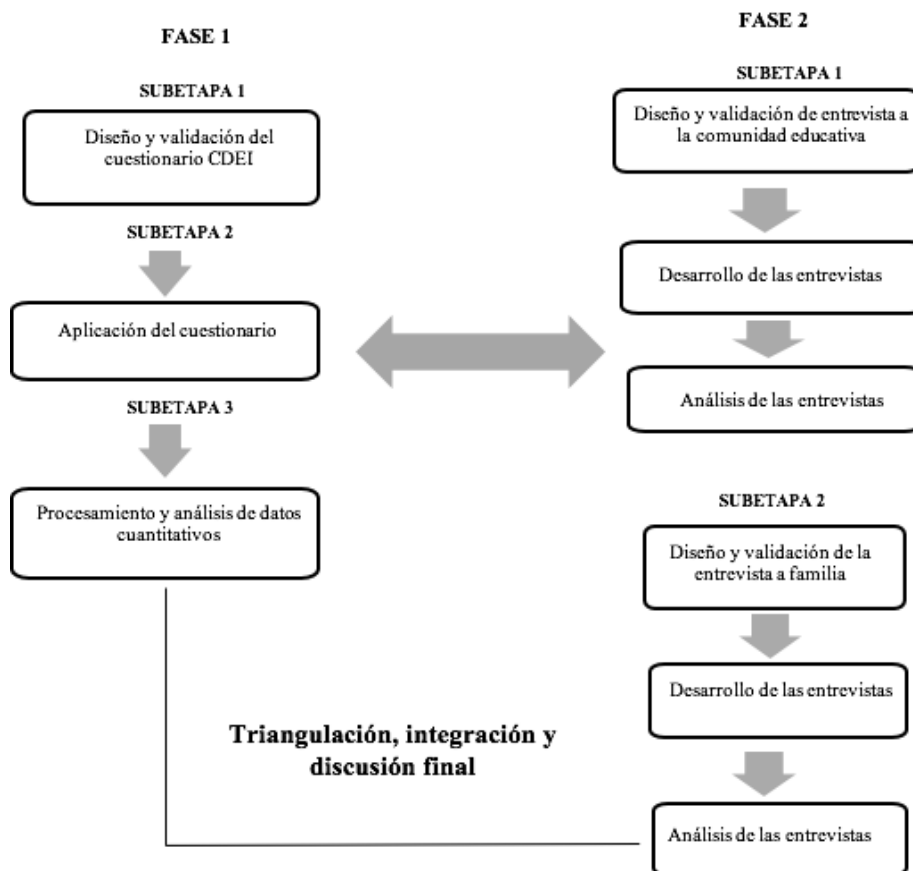
Todo lo anterior permite materializar al objetivo general de la investigación: valorar el alcance de los planes de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, que se caracterizan por la presencia de estudiantes inmigrantes.

En general —y tal como se ha podido apreciar—, esta secuencia de tipo mixta posibilita desentrañar cómo es y cómo se manifiesta el objeto del problema que se investiga, sus características más relevantes a partir de la evaluación detallada y con la mayor precisión posible de sus diversas dimensiones y categorías.

La Figura 3 muestra las dos fases de la investigación. Mediante la fase 1, cuantitativa, se pueden establecer generalizaciones acerca del comportamiento del fenómeno a nivel de la muestra definida. Por su parte, gracias a la fase 2, cualitativa, es posible profundizar y, por último, vincular y contrastar los resultados obtenidos en ambas fases, con el fin de arribar a conclusiones y discusiones finales respecto del comportamiento del objeto de estudio.

Figura 3

*Fases de la investigación*



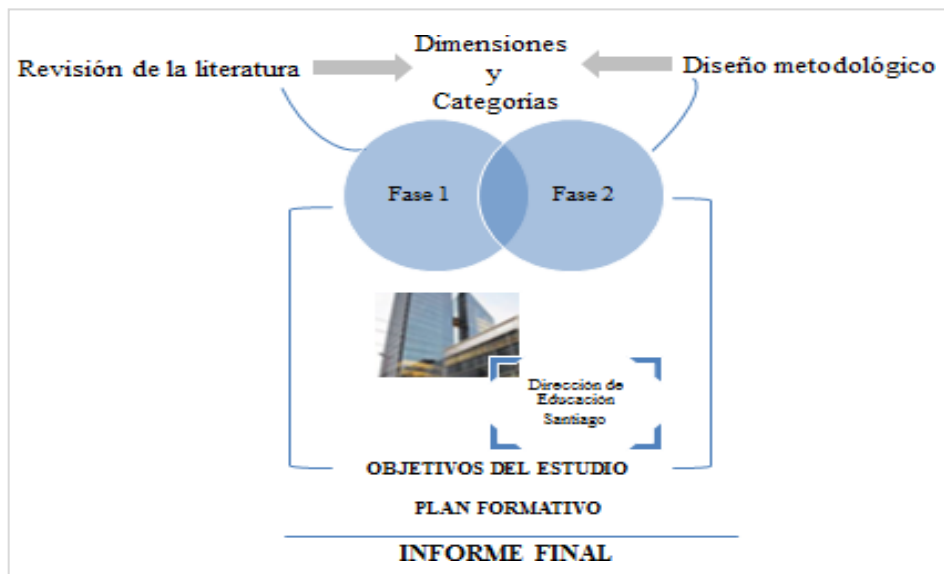
Fuente: Elaboración propia.

### 6.3 Procedimiento de la investigación

La Figura 4 muestra el procedimiento de la investigación. Una vez decidido el tema, se procedió a la revisión bibliográfica respecto de convivencia democrática y plan de mejora, lo que permitió precisar las interrogantes, delimitar el problema, definir el aparato categorial y proyectar el diseño metodológico en dos fases. Esta etapa se plasmó en el primer informe de investigación, en el año 2014.

Figura 4

*Procedimiento de la investigación*



Fuente: Elaboración propia.

La primera fase, de tipo cuantitativa, concluye con el conocimiento de la visión de la comunidad educativa acerca de los aspectos procedimentales y temáticos para el diseño e implementación de planes de mejora en convivencia democrática, el análisis de los facilitadores y obstaculizadores de este proceso, y como resultado de lo anterior, el análisis de aquellos factores que determinan el alcance de los planes de mejora en convivencia democrática.

En la primera subetapa de esta primera fase se diseñó el cuestionario *CDEI*, para evaluar los planes de mejora, el que fue sometido a dos juicios de expertos, dos pruebas piloto y el coeficiente alfa de Cronbach por medio del programa SPSS versión 25, que permitió determinar su validez y fiabilidad. Por otro lado, se aplicó una prueba de análisis factorial con el objetivo de describir el comportamiento conjunto de las categorías, resumir información y simplificar la explicación.

Las conclusiones de estas tareas permitieron mejorar significativamente el cuestionario, teniendo en cuenta las dinámicas de los centros, el volumen de información y las dificultades propias del trabajo de campo. Todo ello concluyó con la obtención de un instrumento amigable y útil para la investigación de la mejora en convivencia democrática. En esta fase, se volvió a revisar la literatura respecto del tema y la metodología.

Los resultados de este estudio piloto, que se desarrolló entre los meses de septiembre y noviembre de 2015, se plasmaron en un segundo informe de investigación.

Entre mayo y julio de 2016 se llevó a cabo la aplicación del cuestionario *CDEI* a la muestra seleccionada para la primera fase del estudio, el que resultó ser un proceso arduo y laborioso, que se inició con la realización de varias reuniones de coordinación con la encargada de

interculturalidad de la Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago. Primeramente se llevó a cabo una reunión con el equipo del organismo para explicar el proyecto y tomar en cuenta los intereses de dicha Dirección en relación con los resultados a nivel de los centros.

Luego de ello se realizó una reunión centralizada con todos los directores de las escuelas contempladas en la muestra, se les explicó el propósito de la investigación y su relevancia para el trabajo en la mejora hacia el interior de sus establecimientos. Una vez impuestos los directivos, se llevaron a cabo las coordinaciones para la visita a los centros, se elaboró el cronograma de acuerdo con la disponibilidad de estos y se dio inicio a la aplicación del cuestionario en los seis centros seleccionados.

A partir de agosto del 2016, se inicia el análisis de la información recopilada por medio del programa SPSS versión 25, lo que permitió llegar a discusiones y conclusiones en torno a los objetivos planteados, con lo cual culminó la primera fase del estudio en el mes de diciembre de 2016. Estos resultados quedaron plasmados en un tercer informe de investigación.

La segunda fase, enfocada en la profundización de los resultados obtenidos en la fase anterior, se inicia en el mes de marzo del 2017, con el diseño y validación de la entrevista semiestructurada dirigida a la comunidad educativa. Paralelamente, se llevaron a cabo varias reuniones con la encargada del área de interculturalidad de la Dirección de Educación, con el objetivo de coordinar esta tarea y dar cumplimiento a la segunda fase del estudio.

Este periodo se caracterizó por la presencia de varios obstáculos generados por la finalización del mandato presidencial chileno, donde la responsable del área de interculturalidad de la Dirección de Educación —designada para la coordinación de las tareas de la investigación desde el año 2014—, fue suspendida de sus funciones junto con otros integrantes del Gabinete de Educación.

Además de lo anterior, la Dirección de Educación estuvo enfocada en el cierre de otros proyectos planteados por el gobierno saliente, restando interés por la finalización del estudio comprometido. Es así como se pudo dar inicio a las entrevistas de los profesionales de los centros después de cuatro meses de espera de la autorización, lo que finalmente ocurrió en julio del 2017.

Posteriormente, y a partir de una rápida revisión de los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los profesionales de los establecimientos, se diseñó y validó la entrevista para las 12 familias de estudiantes inmigrantes y chilenos de los seis centros participantes del estudio. Las tareas para esta subetapa fueron: coordinación con los directores para conciliar los horarios y espacios de encuentro; la realización de las entrevistas a los padres; su transcripción; y posterior análisis por medio del software Nvivo10.

Sin embargo, la realización de dichas entrevistas a las familias también tuvo complicaciones: ya que las elecciones presidenciales —que se llevaron a cabo en el mes de noviembre de 2017— significó que algunos centros fueran designados como lugar de votaciones, por lo que la materialización de esta tarea quedó supeditada a la total disposición de los directores de las escuelas.

Ante este panorama, solo se pudo ingresar a un único centro y entrevistar a 12 familias de diversas nacionalidades.

Así es que esta fase de trabajo se caracterizó por la dilación en los tiempos de entrada a los establecimientos educacionales, dando fin a la primera subetapa de la segunda fase en el mes de noviembre de ese año, con la transcripción y análisis de los datos cualitativos a través del software Nvivo10, muy utilizado para la investigación con métodos cualitativos y mixtos, diseñado para organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos.

La segunda fase culminó con la triangulación de los datos obtenidos en ambas fases, lo que permitió profundizar e integrar la información obtenida, así como argumentar las distintas perspectivas de los profesionales de los establecimientos educacionales y las familias en torno a las categorías de las dimensiones procedimental y temática.

A partir de todas las tareas llevadas a cabo a lo largo de ambas fases del estudio, se realizaron conclusiones en torno a los objetivos planteados, así como también se propusieron bases orientadoras con vistas al empoderamiento de los profesionales de los centros para la fundamentación de sus proyectos de mejora en convivencia democrática.

Como otro aspecto de interés, la investigadora fue invitada a una feria intercultural en uno de los centros estudiados, actividad que forma parte de los lineamientos trazados por el área de Educación Intercultural de la Dirección de Educación para el trabajo con la diversidad cultural. Esta actividad se llevó a cabo en el mes de octubre de 2017, en el centro 4.

#### **6.4 Selección de la muestra**

Por población o universo se entiende el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones de acuerdo con la investigación que se realiza. Por su parte, la muestra se define como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión. Este deberá ser representativo de la población” (Hernández et al., 2008, p. 236).

Por lo tanto, en esencia, la muestra es un subconjunto fiel y representativo de los elementos que pertenecen a la población.

#### **6.4.1 Muestra cuantitativa**

Para la selección de la muestra en la primera fase de tipo cuantitativo, se tomaron en cuenta dos elementos:

a) Primer elemento: selección de los centros

En el diseño de la muestra se consideraron dos elementos centrales. El primero consistió en determinar el tamaño, que en el caso del presente estudio se basó en la elección intencionada de seis establecimientos educacionales, los que en su conjunto aportaron 205 casos de estudio. El segundo, apuntó a determinar cómo se seleccionaron los casos, que en esta investigación, se basó en un muestreo no probabilístico intencionado.

Es no probabilístico porque existe una población determinada, con características específicas que involucra una selección no aleatoria de los casos. Además, no existe interés por la generalización de resultados, sino que se pretende indagar cuidadosamente en aspectos relacionados con el diseño e implementación de planes de mejora para la convivencia democrática en un grupo de aquellas escuelas —las que se caracterizan por la presencia de estudiantes inmigrantes—, y en una comuna dentro de la Región Metropolitana, que se distingue por tener un porcentaje alto de estudiantes inmigrantes en sus establecimientos.

De esta forma, la producción de datos no es representativa de todo el universo de las escuelas de la comuna de Santiago, ni de otras comunas de la Región Metropolitana, ya que el sentido principal de este estudio es que, a partir de la selección de la muestra, se tenga una comprensión del problema, lo más profunda posible, sin pretender generalizar a toda la población. Pero ¿cómo se determinaron los centros que formaron parte de la muestra cuantitativa?

El universo lo conformó el conjunto de establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Santiago, caracterizados por un aumento progresivo de estudiantes inmigrantes matriculados, y con planes de mejora. Para la selección de los centros, de acuerdo con un criterio estratégico o teórico de muestreo, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos.

- Nivel de enseñanza, a petición de la Dirección de Educación. La Dirección Municipal de Educación hace explícito su interés por conocer las particularidades de la implementación de planes de mejora en escuelas de educación básica. Ello obedece a que la mayor concentración de estudiantes inmigrantes se encuentra en la etapa escolar, periodo en el que cobra especial importancia el desarrollo de formaciones psicológicas para el devenir adecuado de los procesos de socialización y convivencia.
- Porcentaje de estudiantes inmigrantes matriculados en los establecimientos. Para ello se consideró la información de la Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago



respecto de la matrícula oficial que se registró hasta febrero del año 2016 en todas las escuelas municipalizadas de la comuna, de acuerdo con el diagnóstico y seguimiento llevado a cabo por la Subdirección de Desarrollo Social de la Municipalidad.

- Disposición de los establecimientos educacionales. Respecto de este juicio de selección, se considera el factor de voluntariedad de los centros a formar parte del estudio. A continuación, aparece el listado de las escuelas municipalizadas de la comuna, y se destacan los centros que se seleccionaron de manera intencionada para formar parte del estudio de acuerdo con los criterios antes mencionados.

Tabla 3

*Matrícula de estudiantes por establecimientos municipalizados\*\**

6	Establecimiento	Inmigrantes	Matrícula total	% Estudiantes inmigrantes
<b>Escuela básica</b>	<b>República de Colombia</b>	<b>324</b>	<b>626</b>	<b>51,8%</b>
Escuela básica	República de Alemania	183	364	50,3%
<b>Escuela básica</b>	<b>Fernando Alessandri</b>	<b>168</b>	<b>363</b>	<b>46,3%</b>
Escuela básica	República de Panamá	153	378	40,5%
Escuela básica	República de México	243	624	38,9%
Escuela básica	República del Uruguay	174	566	30,7%
<b>Escuela básica</b>	<b>República del Líbano</b>	<b>61</b>	<b>209</b>	<b>29,2%</b>
Escuela básica	República de Haití	80	280	28,6%
Escuela básica	Miguel de Cervantes	396	1413	28,0%
Escuela básica	Irene Frei de Cid	130	524	24,8%
Escuela básica	Libertadores de Chile	105	444	23,6%
Escuela básica	Ciudad Santiago de Chile	73	331	22,1%
Escuela básica	Piloto Pardo	60	283	21,2%
Escuela básica	Doctor Luis Calvo Mackenna	136	723	18,8%
<b>Escuela básica</b>	<b>Benjamín Vicuña Mackenna</b>	<b>88</b>	<b>589</b>	<b>14,9%</b>
<b>Escuela básica</b>	<b>República de Israel</b>	<b>88</b>	<b>597</b>	<b>14,7%</b>
Escuela básica	Arturo Prat Chacón	105	778	13,5%
Liceo	República de Brasil	53	422	12,6%
Escuela básica	República del Ecuador	56	598	9,4%
Escuela básica	Reyes Católicos	24	257	9,3%
Escuela básica	Provincia de Chiloé	42	512	8,2%
Escuela básica	Salvador Sanfuentes	11	1250	0,9%
Liceo comercial	Gabriel González Videla	118	639	18,5%
<b>Polivalente básica</b>	<b>José de San Martín</b>	<b>40</b>	<b>639</b>	<b>18,5%</b>

Liceo municipal	Miguel Luis Amunátegui	93	731	12,7%
Liceo	Confederación suiza	59	467	12,6%
Liceo industrial	Eleodoro García Z.	105	931	11,3%
Liceo	Isaura Dinator de Guzmán	69	657	10,5%
Liceo	Darío Salas	53	681	7,8%
Liceo	Miguel de Cervantes	40	691	5,8%
Liceo	Eduardo Frei	55	1340	4,1%
Liceo	Teresa Prat de Sarratea	26	809	3,2%
Liceo	Internado Barros Arana	29	1839	1,6%
Liceo	Manuel Barros Borgoño	20	1300	1,5%
Liceo	Liceo de Aplicación	26	2196	1,2%
Liceo	Javiera Carrera	25	2949	0,8%
Liceo	Instituto Nacional General José Miguel Carrera	12	4037	0,3%
Escuela	Santiago Apóstol	10	97	10,3%
Liceo municipal	Metropolitano de Adultos	38	452	8,4%
Escuela	Centro Laboral Santiago	6	87	6,9%
Escuela especial	Juan Sandoval	14	242	5,8%
Liceo de adultos	de Herbert Vargas Wallis	24	836	2,9%
Escuela de párvulos	de Parque O'Higgins	0	55	0,0%
Escuela	Hogar de menores	0	63	0,0%
Total		3.615	33.537	10,8%

Fuente: Elaboración propia sobre a base de datos de Mineduc (información en línea).

\*\* Datos actualizados hasta febrero de 2016.

*Nota:* En negrita se destacan los establecimientos en estudio.

#### b) Segundo elemento: selección de los participantes

Respecto de los 205 casos de estudio, de manera intencionada se decide extender la aplicación del cuestionario tanto a los profesores como profesionales no docentes, miembros de los equipos directivos y de mejora de los seis centros. En esta decisión incidieron los siguientes aspectos:

- Dado el escaso material investigativo relacionado con el objeto de estudio que se presenta en el contexto educacional chileno, todos los profesionales son estamentos clave y dinamizadores de una escuela inclusiva. En tal sentido, para el caso puntual del profesorado, Leiva (2016)

plantea que “es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia” (p. 25).

- Por otro lado, todos los profesionales, conducidos por los equipos de gestión son líderes de los procesos de mejora en las escuelas y, en general, de todos los cambios sociales, en particular, de aquellos que guardan relación con el tema de la diversidad cultural que caracteriza a la escuela chilena actual. Tal como plantea Leiva (2016) “ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con la ilusión de trabajar más y mejor, obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo” (p. 25).
- Así mismo, el éxito de la educación inclusiva y de los proyectos de mejora en convivencia democrática guardan relación con las actitudes y percepciones en torno a la diversidad cultural que tengan todos los profesionales y equipos de los centros, ya sea desde el punto de vista pedagógico o psicoeducativo. Sobre todo porque “los alumnos aprenden no solo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad” (Leiva, 2016, p. 30). Estos modos de ser y relacionarse con la realidad dependen, en gran medida, de la mirada de los profesionales en torno a la diversidad cultural, y de sus propias actitudes y valores que comparten cada día con sus alumnos en las aulas.
- Si la convivencia democrática en interculturalidad se construye desde estrategias e innovaciones que alejen la escuela de acciones activistas e idealizadas, se requiere del conocimiento de las percepciones temáticas que existen, ya que son los profesores y los equipos de gestión quienes, desde sus múltiples responsabilidades y funciones, convocan al resto de los estamentos de la comunidad educativa, como los estudiantes y la familia, en pos de una educación inclusiva.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, la distribución de los 205 casos fue la siguiente:

Tabla 4

*Composición de la muestra de participantes para la primera fase del estudio*

	Fr	%
Equipo directivo/mejora	20	9,8
Profesores	155	75,6
No docentes	30	14,6
Total	205	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a: disponibilidad de participación y dinámica de los centros.

#### 6.4.2 Muestra cualitativa

Para la segunda fase cualitativa, la muestra se determinó por juicio o intencionadamente. Este tipo de muestreo consiste en la selección de sujetos mediante la asignación de criterios heterogéneos que son determinados a partir del propio proceso investigativo y, que por tanto, se asocian con la representación estructural obtenida a partir del levantamiento de información cuantitativa en la primera fase del estudio.

Así, se tomó en consideración: el tipo de establecimiento, el cargo, y el rol que cumplen dentro del establecimiento educativo los distintos actores que son parte del fenómeno que se estudia. Estos criterios condujeron a definir una muestra representativa y heterogénea que permitió contemplar las distintas percepciones en torno a las categorías propuestas para desentrañar el objeto de estudio.

La siguiente tabla muestra un resumen de los criterios para la definición de la muestra en esta segunda fase.

Tabla 5

##### *Muestreo cualitativo*

Criterios	Indicador
Tipo de institución	Municipal Nivel de enseñanza: educación básica
Estudiantes inmigrantes	Concentración de estudiantes inmigrantes
Equipos y profesionales	Cargo: Sí/No Equipo de mejora Equipo directivo Docente No docente
Familia	Autóctona e inmigrante

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los participantes profesionales y de los equipos de gestión, a los efectos de la investigación es relevante el hecho de que en todos los centros estudiados los integrantes de los equipos de directivos y de mejora son los mismos, donde estos últimos están conformados por: director, encargado de convivencia, profesor jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y, en algunos casos, el orientador o psicopedagogo.

Por último, en la conformación de la muestra cualitativa influyeron las dificultades que se presentaron en el trabajo de campo para esta segunda fase cualitativa, tales como la demora en la autorización del equipo de interculturalidad de la Dirección Municipal de Educación para reingresar a las escuelas y la urgencia por cerrar otros proyectos debido al término del mandato presidencial, en desmedro del compromiso contraído desde el inicio de la investigación por parte de dicho estamento. Como consecuencia de lo anterior, la disposición de los centros no fue la

misma que la mostrada en la primera fase, debido a las presiones de los organismos intermedios para el cierre de los procesos institucionales ante la urgencia de las elecciones presidenciales.

Todo lo anteriormente expuesto generó un laborioso proceso de coordinación para la conformación de la muestra cualitativa. Respecto de los profesionales y equipos, la misma quedó constituida como sigue:

Tabla 6

*Participantes de los centros. Segunda fase cualitativa*

Centros	Director	Profesor encargado UTP	Profesor	Encargado de convivencia	Orientador	Encargado de migrante	Total
1	1	1	1		1		4
2	1	1	1	1			4
3	1			1		1	3
4	1	1	1	1	1		5
5	1	1	1	1			4
6	1	1	2	1	1		6
Total							26

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, una de las escuelas generó la figura de “encargado de migrante” como iniciativa interna y enfocada a la gestión de coordinación, lo que no dejó de ser un aporte para la implementación de actividades formativas relacionadas con el área de la convivencia en interculturalidad hacia el interior de la escuela.

Para llevar a cabo la conformación de la muestra cualitativa de las familias, la misma se determina por juicio e intencionadamente. A través de este tipo de muestreo se seleccionó a las familias de acuerdo con criterios heterogéneos determinados a lo largo del proceso investigativo en ambas fases del estudio. Al respecto se toman en cuenta elementos teóricos y otros que emanaron a lo largo de las fases del estudio, tales como:

- La importancia de las percepciones de este estamento para el logro de la participación en convivencia democrática. Se consideran relevantes sus percepciones sobre la discriminación, el conflicto, la autoconciencia en materia de discriminación y los vínculos que establecen con las escuelas, por ser focos de interés para los procesos de mejora en convivencia democrática. Al respecto, Leiva (2016) señala que:

La participación de las familias en el contexto educativo es un factor positivo para el clima de convivencia en la escuela. Que las familias sean agentes educativos activos y comprometidos con los principios pedagógicos de los centros escolares donde acuden sus hijos es una clave de enorme potencialidad para la gestión positiva de todos aquellos conflictos o situaciones de dificultad que puedan darse en el ámbito educativo (p. 157).

- En ambas fases del estudio, en particular a lo largo de las entrevistas a profesionales y miembros de los equipos de los centros en la fase cualitativa, se constató de manera transversal la precaria participación de la familia en la vida de las escuelas. Algunos de los argumentos de los profesionales se relacionaron con el escaso tiempo con que cuentan los padres de muchos estudiantes, particularmente de escolares inmigrantes, debido a las largas jornadas de trabajo a las que tienen que someterse.
- La importancia de contar con una variada representatividad cultural de las familias para la realización de las entrevistas.

Por otra parte, la conformación de la muestra de familias estuvo influenciada por dificultades similares a las presentadas en el caso de la muestra de profesionales y equipos de los centros. Las mismas tuvieron que ver, fundamentalmente con la baja disposición de los centros para facilitar el contacto y coordinación con las familias, dado que esta tarea no estaba contemplada en las últimas indicaciones formales emanadas por la Dirección de Educación.

A pesar de lo anterior, se logró sensibilizar a la directora del centro 4, lo que permitió conformar una muestra con 12 familias, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 7

*Familias participantes. Segunda fase cualitativa*

Número	Familia
01.	Brasil
02.	Chile
03.	Colombia
04.	Venezuela
05.	China
06.	Venezuela
07.	Perú
08.	Venezuela
09.	Venezuela
10.	Perú
11.	Perú
12.	Perú

Fuente. Elaboración propia.

## **Definición de las dimensiones y categorías**

### **6.5 Dimensión procedimental y sus categorías**

Para el desarrollo de esta dimensión, se tomó como un antecedente el *Cuestionario sobre planes de autoevaluación y mejora* (Murillo, 2004). Por otro lado, se encuentran las bases teóricas ya expuestas así como la política de convivencia y la comprensión estratégica actual del plan de

mejora que fueron analizadas en epígrafes anteriores, todo lo cual permitió fundamentar las categorías para esta dimensión.

#### **6.5.1 Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad**

Se refiere al compromiso de los diversos estamentos de la comunidad educativa con el tema de la convivencia democrática en educación intercultural.

#### **6.5.2 Plan de mejora como instancia para innovar en materia de convivencia democrática en interculturalidad**

Expresa la idea de que el plan de mejora es una alternativa viable para la innovación en materia de convivencia democrática en educación intercultural, por lo tanto, como instrumento de gestión es una vía para la prevención de la discriminación y exclusión. En este sentido, se precisa conocer las percepciones de los participantes al respecto.

#### **6.5.3 Facilitadores y obstaculizadores en la fundamentación e implementación del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad**

Ello tiene que ver con que, para la fundamentación e implementación de dicho plan los centros cuentan con fortalezas y barreras que obstaculizan el devenir de estos. Tanto las fortalezas como las barreras u obstaculizadores, pueden estar relacionados con aspectos de naturaleza material y de encausamiento de recursos, así como de tipo formativo. En este sentido, se trata de conocer las percepciones de los participantes acerca de este tema.

#### **6.5.4 Visión inclusiva en el planteamiento de las propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad**

Para el desarrollo de la convivencia democrática en educación intercultural, las propuestas de mejora se fundamentan a partir de las propias demandas de los establecimientos, ya sea desde lo formativo, en materia de participación de las familias, de acuerdo con la visión y misión del PEI como carta de navegación de las escuelas y, en general, a partir de todas aquellas que emergen de las voces reflexivas de los integrantes de la comunidad educativa.

En función del levantamiento de estas demandas, los equipos gestionan los planes de mejora en beneficio de las instituciones e impactan en la prevención de la discriminación. Es así como se deben conocer las percepciones de los participantes respecto de este tema.

### **6.5.5 Visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios**

Relacionado con el punto anterior, son los estamentos de la comunidad educativa los protagonistas en el devenir de los procesos de mejora, fundamentalmente en la identificación de las demandas e implementación de sus planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática, lo cual es encausado por el equipo de mejora de la institución. Por otra parte, aparecen estamentos externos que, desde su rol como exponentes de las políticas educacionales y las diferentes normativas, desempeñan el papel de asesor y colaborador, por lo cual es importante conocer sus percepciones en este tema.

### **6.6 Dimensión temática y sus categorías**

A partir de los antecedentes teóricos expuestos en epígrafes anteriores, esta dimensión se refiere a las percepciones de los distintos estamentos de la comunidad educativa respecto de temáticas que se vinculan con la convivencia democrática y la diversidad cultural que, a manera de teorías implícitas, subyacen y orientan el diseño de los planes de mejora de los centros y cuyos contenidos y categorías se describen a continuación.

#### **6.6.1 Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad**

Tomando como antecedentes la obra de diversos autores ya descritos en epígrafes anteriores, fundamentalmente los trabajos de Essomba (2006a; 2016b), Leiva (2008; 2010; 2012; 2015), Riedemann y Stefoni (2015), Stefoni (2010) y Tijoux (2013a; 2013b; 2016) acerca del conflicto en interculturalidad y las manifestaciones de la discriminación en el contexto educacional chileno, se considera que el origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad se configura en el vínculo de dos unidades de análisis, tal como se expresa en la siguiente figura:

Figura 5

*Configuración del origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad*



Fuente: Elaboración propia.



El comportamiento de estas unidades de análisis se entiende como sigue:

a) Visibilidad versus ocultación del conflicto en interculturalidad

Se refiere a la autoconciencia de la existencia de conflictos durante la convivencia en diversidad cultural, como condición para su afrontamiento desde el enfoque de la convivencia democrática y se expresa de las siguientes maneras:

- Visibilidad del conflicto intercultural y de su carácter inevitable. Expresa la sensibilización con el conflicto intercultural como condición para el desarrollo de la convivencia democrática desde la cultura de la participación y el respeto a la singularidad cultural.
- Ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad. Evidencia la negación del conflicto intercultural y su “demonización”, lo cual no es coherente con el enfoque amplio de la convivencia democrática en interculturalidad.
- Enmascaramiento del conflicto. Expresa resistencia pasiva al reconocimiento del conflicto intercultural.

b) Relevancia de la diferencia cultural para el origen de los conflictos

Se refiere al papel que se adjudica a la diferencia cultural en la convivencia hacia el interior de los establecimientos y se expresa de las siguientes formas:

- La diferencia cultural es relevante para aparición de conflictos en la convivencia. Significa reconocer que la singularidad cultural es una condición que puede dar lugar a desencuentros ligados a esta condición, como los de tipo valóricos, éticos, identitarios, de comunicación, entre otros. Es preciso reconocer el valor positivo que tienen las singularidades culturales para los procesos de integración y reconfiguración de la identidad personal y cultural de estudiantes inmigrantes y autóctonos, así como de los profesionales de los centros, los que se ven enriquecidos en este concierto de diversidad.
- La diferencia cultural es irrelevante para la aparición de conflictos en la convivencia. Significa desconocer la relevancia de la singularidad cultural y el propio conflicto intercultural como condición inevitable, necesaria y oportuna para el desarrollo de la convivencia democrática.
- Enmascaramiento de la diferencia cultural. Resistencia pasiva a lo diferente como riqueza y condición natural y necesaria para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.

### **6.6.2 Enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación**

Estos enfoques corresponden a las percepciones de la comunidad educativa respecto de las diferentes formas de prevenir la exclusión y rechazo al “otro” en diversidad cultural, y que

subyace a las actividades que se fundamentan a través del plan de mejora. Se retoman de Leiva (2008; 2010) sus propuestas de enfoques:

- Enfoque remedial-correctivo. Está orientado a la intervención inmediata de manifestaciones de discriminación, rechazo o exclusión en el momento en que acontecen y que tienen carácter remedial, correctivo, y no obedecen a una visión estratégica.
- Enfoque orientado al currículo. Tiene que ver con todo tipo de iniciativas en el ámbito de la enseñanza y el currículo con vista a la prevención de la discriminación. Las acciones pueden ser de tipo metodológico y/o relacionado con los contenidos de las diferentes asignaturas del currículo.
- Enfoque orientado al desarrollo de habilidades sociales. Está dirigido fundamentalmente al desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía y la asertividad, con vistas a la prevención de manifestaciones de discriminación en el interior de los establecimientos, favoreciendo así la comunicación intercultural.

La comunicación intercultural más que un tipo concreto de intervención en la escuela intercultural es sobre todo un talante de receptividad, diálogo y de respeto por parte del profesorado ante el alumnado inmigrante y su familia, que se puede —y debe— desarrollar en la práctica educativa de la diversidad (Leiva, 2016, p. 33).

- Enfoque orientado a la mediación cultural. Está dirigido a la capacitación de la comunidad educativa para la mediación intercultural en un sentido amplio, la que convoca al desarrollo de una autoconciencia de la interculturalidad, es decir, un manejo de conocimientos acerca de temas relativos a la discriminación, prejuicios, estereotipos y conflicto en interculturalidad, fundamentalmente. Así mismo, convoca a los padres, estudiantes y profesionales no docentes, a través de acciones conjuntas para favorecer la convivencia democrática.

De acuerdo con Leiva (2016), existe un debate en torno a si el profesor puede ser considerado, efectivamente un mediador. Sin embargo, en un sentido amplio, la mediación se convierte en una estrategia institucional para la prevención de la discriminación que convoca a todos los estamentos de la comunidad educativa para la fundamentación de actividades a través de los planes de mejora, orientadas al aprovechamiento del conflicto como espacio de reconocimiento a la singularidad y desarrollo del respeto y la participación.

- Enfoque orientado al vínculo con la familia. Está relacionado con el reconocimiento del papel de la familia, el desarrollo de vínculos y fortalecimiento de la colaboración entre familias de estudiantes inmigrantes y chilenos, para la prevención de la discriminación y exclusión. Guarda relación con la activación de los centros de padres en función de este desafío.

### **6.6.3 Existencia de prejuicios**

A los efectos del estudio que se presenta, esta apunta a la autoconciencia de manifestaciones explícitas de juicios valorativos negativos y de sus comportamientos coherentes hacia estudiantes inmigrantes, que evidencien rechazo, exclusión y discriminación hacia aquellos.

Para su constatación se toman en cuenta los antecedentes de las investigaciones de Riedemann y Stefoni (2015) y Tijoux (2013a; 2013b), la secuencia conducente con la sensibilización o negación del conflicto y de posibles manifestaciones de discriminación, las cuales tienen como su punto de inicio el nivel de autoconciencia del prejuicio. Es así como se toman en cuenta las siguientes manifestaciones para esta categoría:

- Reconocimiento de la existencia de prejuicios. Es condición previa para la sensibilización con el conflicto intercultural.
- No reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad.
- Enmascaramiento del prejuicio. No evidencia una clara autoconciencia de la existencia de comportamientos segregacionistas o discriminatorios. Puede aparecer en forma de justificación de preconceptos ante la no familiarización con las distintas manifestaciones actuales de la diversidad cultural presentes hacia el interior de los centros.

### **6.6.4 Igualitarismo**

Esta categoría guarda relación con la de existencia de prejuicios y se refiere a la autoconciencia y aceptación de la existencia de singularidades culturales, evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela, a través de la manifestación de prejuicios y, por consiguiente, comportamientos discriminatorios coherentes con ellos. Para su descripción también se han considerado los trabajos de los autores antes mencionados. Para la constatación del igualitarismo, se contempla lo siguiente:

- Exacerbación de la homogeneidad versus singularidad. Esta comprensión en torno al igualitarismo exagera la homogeneidad por sobre la autoconciencia de la diferencia, se privilegia el trabajar para todos, dada la naturalidad diversa de los entornos escolares. Intrínsecamente, guarda relación con el fenómeno de la discriminación positiva, o por otro lado, con la tendencia a la negación o invisibilidad de expresiones de discriminación y el prejuicio.
- Autoconciencia de la singularidad. Se reconoce la existencia de las diferencias, y se conecta con la autoconciencia de que, en efecto, existen manifestaciones de discriminación y

prejuicios como formas de no aceptación de la singularidad. Puede guardar relación con el hecho de que se llevan a cabo propuestas para la prevención de la discriminación, como por ejemplo, de formación valórica.

- Enmascaramiento de la singularidad. No se evidencia de manera explícita, una autoconciencia respecto de la existencia de diferencias ni del prejuicio como antesala de la discriminación. No se declaran acciones de mejora para la prevención de la discriminación, lo que se conecta con dicha tendencia al no reconocimiento de la existencia de estereotipos y/o prejuicios como expresión de no aceptación de la diferencia, de lo singular.

### **6.6.5 Comprensión de la interculturalidad para la convivencia**

Según los aportes de autores ya mencionados con anterioridad, para la caracterización de esta categoría se tomaron en consideración, entre algunos de los más relevantes, las ideas de Arnaiz et al. (2015) y Soriano y Peñalva (2011) acerca de la educación intercultural y el decálogo de Carbonell (2000) y los trabajos de Parrilla (2002) respecto de la educación inclusiva, entre otros.

Esta categoría se refiere a las percepciones de los estamentos de la comunidad educativa sobre la diversidad cultural como elemento favorecedor de la convivencia democrática, si la consideran o no como una condición natural de los contextos escolares, las percepciones respecto de su incorporación al quehacer cotidiano de los centros, particularmente a través de sus instrumentos de gestión, como lo es el PEI como carta de navegación que orienta todo tipo de propuesta innovadora a través de los planes de mejora.

A partir de lo anterior, se consideran dos formas fundamentales para comprenderla:

- Interculturalidad en positivo. En este caso, las acciones educativas de la mejora que son de tipo interculturales favorecen la convivencia e inclusión de los estudiantes. Además, los principios de la interculturalidad deben ser parte necesaria del PEI. Rescata el valor de la singularidad cultural, la considera como una fortaleza para la convivencia y el aprendizaje, por lo que se requiere de acciones educativas para la mejora de la convivencia en diversidad cultural.
- Interculturalidad como condición natural de los contextos educativos. Aunque reconoce la singularidad, ofrece más valor al papel de la transversalidad en la concepción del aprender a convivir juntos en todos los espacios. La interculturalidad es una condición de la cotidianidad y, por lo tanto, no es una circunstancia especial para los establecimientos educacionales que cuentan con estudiantes inmigrantes matriculados. De acuerdo con esta comprensión, no sería relevante la formación intercultural de los docentes.

### **6.6.6 Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad**

Leiva (2010) se refiere a las percepciones de los estamentos de la comunidad educativa sobre aquellas actitudes pedagógicas que previenen la discriminación y que mejor promueven una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural.

- Disposición técnica-reduccionista. De acuerdo con Leiva (2010; 2016), apunta a que la diversidad se perciba como un problema para innovar en esta materia, y la educación intercultural es aquella que ocurre donde hay estudiantes inmigrantes, por lo que está dirigida a estos y a sus familias. Aunque se evidencie un reconocimiento de que la educación intercultural debe ocurrir en todos los contextos educativos, la comunidad educativa no está preparada para afrontar, desde una visión de conjunto, estratégicamente pensada, un proyecto de mejora dirigido a la convivencia democrática en interculturalidad, dado que dicha disposición es coherente con el enfoque de la paz negativa (Galtung, 1985).
- Disposición romántica-folclórica. De acuerdo con Leiva (2010) y a los efectos de este estudio, esta disposición pedagógica representa una visión “utópica” de la diversidad, y las visiones de la comunidad educativa se orientan a que lo más importante es la exaltación de la riqueza cultural de los países de origen de los estudiantes inmigrantes, como sus bailes, fiestas, comidas, etc. De cierta manera se trata de una disposición esteticista y estática, que privilegia más bien acciones educativas de tipo lúdico que se orienten a fomentar el conocimiento de las diferencias culturales. Sin embargo, cuando no hay un pronunciamiento hacia la interacción estas propuestas, por sí solas, pueden potencialmente llegar a ser más excluyentes que inclusivas.
- Disposición crítica-emocional. Esta disposición encierra un compromiso por la diversidad cultural, por ser un elemento motivador para el cambio y la innovación curricular. En general, es una mirada que involucra a toda la comunidad educativa, que trasciende el marco lectivo, y que evidencia una escuela como espacio dinamizador, donde las familias y estudiantes autóctonos e inmigrantes aprenden a convivir juntos. Las ideas que subyacen a la fundamentación de los proyectos de mejora tienen que ver con la confluencia de la familia, de los estudiantes inmigrantes y autóctonos en la escuela como espacio para convivir juntos. Se trata de una disposición pedagógica que favorece el intercambio cultural, la participación comunitaria a través de la propuesta de acciones educativas dirigidas al compromiso ético y para la formación educativa, así como la crítica constructiva.

- Disposición humanista-reflexiva. De acuerdo con Leiva (2010), esta disposición privilegia la formación de valores y el cambio actitudinal como condición permanente para la convivencia intercultural. Es así como:

En esta perspectiva se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que la educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas, sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas, colaborativas) (p. 27).

Aguado (2003) define las competencias interculturales como “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (p. 141). Al respecto, Leiva (2016) define las principales competencias interculturales ante la gestión y regulación de los conflictos interculturales:

- Percepción y concepción de que la autoconciencia y sensibilidad de las diferentes culturas es esencial para desarrollar su función como educadores.
- Conciencia de cómo el propio entorno sociocultural y las experiencias previas influyen en las actitudes y valores acerca del proceso educativo desarrollado en un contexto educativo de diversidad.
- Reconocimiento de los límites de las propias competencias, y compromiso por un aprendizaje compartido, partiendo de la base de la diversidad cultural de su escuela para su conocimiento y reflexión cooperativa.
- Autoconocimiento de los propios estereotipos y prejuicios en torno a determinados grupos raciales o culturales como punto de partida para el cambio actitudinal.
- Comprensión y conocimiento de las influencias sociopolíticas que impregnan la realidad escolar en toda su dimensión social y comunitaria (inmigración, pobreza, racismo, prejuicios, estereotipos).
- Valoración positiva en el respeto a las identidades culturales diferentes así como de las costumbres y valores de los distintos grupos culturales, siempre dentro de los marcos de respeto y derecho a la dignidad humana (derechos humanos) y de los valores democráticos de nuestra sociedad plural y heterogénea (norma constitucional, estado social y democrático de derecho) (Leiva, 2016).

En general, aquellas actividades del plan de mejora en convivencia democrática que están basadas en la disposición humanista-reflexiva se orientan fundamentalmente a una educación

valórica, de la empatía, de habilidades de comunicación intercultural, hacia prácticas abiertas a toda la comunidad educativa, colaborativas y de reflexión profunda, como vías para el desarrollo de la convivencia en educación intercultural.

### **6.6.7 Valores**

Respecto de los valores que son necesarios en una sociedad intercultural y a los efectos del estudio que se destacan los propuestos por García y Goenechea (2009):

- a) La solidaridad y cooperación. Para desarrollar este valor, los autores consideran necesaria “la creación de entornos socioeducativos solidarios, cooperativos; el aprendizaje de hábitos solidarios mediante su práctica; el desarrollo de destrezas de análisis de las contradicciones que se dan en la sociedad y conocer sus causas” (p. 146).
- b) La participación. Los autores la consideran como un medio y a la vez un fin en la educación cívica.
- c) El sentido comunitario. Para este valor, los autores consideran que:

Es urgente reconstruir las comunidades humanas para hacer frente al déficit participativo de la sociedad actual, consecuente con el auge del individualismo, la delegación de las propias responsabilidades en sistemas representativos, la disolución progresiva del tejido social en unidades de consumo (...) es preciso orientar la vida de la escuela hacia la igualdad, la cooperación y la emancipación, elaborando propuestas que ofrezcan resistencia a la tendencia hegemónica del individualismo y la exclusión de los más desfavorecidos (p. 146).
- d) El aprecio de los derechos humanos. Al respecto, García y Goenechea (2009) señalan que “la educación intercultural es una estrategia educativa para la promoción de los derechos humanos, tanto en la comunidad escolar como en la comunidad local y en la sociedad general” (p. 147).
- e) La aceptación y respeto por el otro. “La escuela es el primer lugar donde se nombran diferencias, además de un espacio donde se aprenden comportamientos, estilos, modos de estar y de relacionarse con el otro” (p. 147).
- f) El reconocimiento del derecho a la diferencia. “Se basa en la identidad humana, común a todas las personas, y en el reconocimiento de todos y cada uno de los individuos como sujetos de una vida digna” (p. 147).
- g) La libertad, la justicia y la igualdad:

El primer principio de justicia es la libertad igual para todos, lo que precisa del principio de igualdad de oportunidades (...) esto se traduce en igualdad para acceder a una educación

de calidad, a un puesto de trabajo, etc., independientemente de la condición diferencial (sexo, grupo étnico, capacidad económica, religión, etc.) (...) el criterio de justicia se basa en el principio de la diferencia, según el cual la redistribución de los bienes del Estado no ha de ser igualitaria, sino equitativa (p. 147).

h) Las libertades (o derechos) colectivos:

El derecho a mantener las diferencias culturales solo se justifica éticamente si cumple con dos condiciones: que se respeten las libertades individuales de cada integrante del grupo en cuestión; que no implique discriminación o conciencia de superioridad sobre los no pertenecientes al grupo (p. 148).

i) La tolerancia:

La práctica de la tolerancia no es sino el respeto a la libertad de ser cada cual como quiera ser, siempre que se respeten los derechos humanos. Su contrario, la intolerancia, se produce como rechazo a tres tipos de diferencias: ideológicas (...); por razones socioeconómicas (...); las razones físicas (p. 148).

Sin embargo, a los efectos del presente estudio existen algunas aprensiones respecto del papel del valor tolerancia, dado que si bien es la antesala a la participación, no es por sí sola un valor que represente todo el alcance que tiene la comprensión de la convivencia democrática en interculturalidad. Más bien, la tolerancia está directamente relacionada con la educación multicultural, con la coexistencia en un mismo espacio de expresiones culturales diversas. Con todo, no deja de ser interesante el hecho de conocer cuál es el lugar que le otorgan a ella los estamentos de la comunidad educativa para el desarrollo de proyectos de mejora con vista al desarrollo de la convivencia democrática.

### **Instrumentos de investigación**

De acuerdo con el enfoque mixto en el que se enmarca el presente estudio, los instrumentos para la recogida de información que se utilizan son el cuestionario para la primera fase de tipo cuantitativa, donde se diseña y valida el cuestionario CDEI, y la entrevista semiestructurada para la segunda fase, de tipo cualitativa.

#### **6.7 Instrumento cuantitativo**

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones cuantitativas. Consiste “en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández et al., 2008, p. 310).



En el caso del cuestionario autoadministrado CDEI que se diseñó, se decidió optar por preguntas cerradas, del tipo escala valorativa, constituida por preguntas con cinco categorías de respuestas: *Muy de acuerdo* (MA); *De acuerdo* (A); *Ni en acuerdo ni en desacuerdo* (NA-ND); *En desacuerdo* (D); *Muy en desacuerdo* (MD).

Lo anterior estuvo sujeto a varios factores, tales como: las características del objeto del presente estudio y la magnitud de información, las propias experiencias resultantes del proceso de validación del instrumento, las condiciones adversas que se han presentado en el trabajo de campo para esta etapa, así como las dinámicas de trabajo en los centros, caracterizadas por limitaciones en los tiempos de los participantes.

Respecto de los criterios tomados en consideración para la formulación de las preguntas, se contempló su precisión para facilitar la comprensión y rapidez en el llenado, motivado además por el acotado tiempo del que disponía los participantes. Así mismo, se tuvo en cuenta la contextualización de las preguntas de acuerdo con la norma chilena, su familiaridad y que no fuesen preguntas tendenciosas ni amenazantes, que dieran idea de otros posibles usos que no fuesen los relacionados con la investigación.

En cuanto a la objetividad, se tuvo en cuenta la disposición de los participantes para el llenado del cuestionario, el respeto a sus tiempos y horario de trabajo, así como las condiciones ambientales adecuadas (en este caso se previó el uso de salas de trabajo de los profesores).

Para determinar la validez y consistencia del cuestionario CDEI, se utilizó el criterio de expertos y la medida de consistencia interna alfa de Cronbach. Por otro lado, se llevó a cabo una prueba de análisis factorial que permitió comprender y resumir el comportamiento conjunto de las categorías para las dimensiones propuestas.

Finalmente, una vez aplicado el cuestionario, los datos cuantitativos fueron procesados a través del programa SPSS versión 25.0.

## **6.8 Instrumento cualitativo**

En la segunda fase de tipo cualitativa, se diseñó y validan dos entrevistas semiestructuradas: una para profesionales y equipos de gestión, y otra para la familia de estudiantes autóctonos e inmigrantes.

La entrevista cualitativa se caracteriza por ser flexible, abierta e íntima. Se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al, 2008, p. 597).

Por otro lado, Gaínza (2006) define la entrevista individual como:

Una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado, con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable (p. 220).

En general, se plantean características generales, propias de la entrevista como técnica para la investigación cualitativa. Al respecto, se reconocen las siguientes:

- El principio y final no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Significa que es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
- Es en buena medida anecdótica.
- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso (Hernández et al., 2008, p. 598).

A los efectos del estudio, se utiliza la entrevista de tipo semiestructurada, que se basa en una guía de temas, asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales que permitan precisar aspectos y obtener mayor información sobre determinados temas.

De acuerdo con el objeto de esta investigación, la entrevista semiestructurada resultó factible para dar cumplimiento a los objetivos propuestos y para la profundización e integración de la información recopilada a lo largo de ambas fases del estudio.

Para el diseño de la entrevista a los profesionales de los centros, se consideraron los resultados obtenidos en la primera fase, en particular aquellos aspectos en los que era preciso profundizar por su relevancia para el estudio. En el caso de la entrevista a la familia, para su diseño se realizó una rápida revisión a las percepciones emanadas en las entrevistas a los profesionales y, por otro lado, se consideraron los resultados de la primera fase, todo lo cual permitió delinear una serie de temas relevantes para profundizar en este estamento.

Con la finalidad de determinar la validez de ambas guías de entrevistas semiestructuradas se utilizó el juicio de expertos, contando con la disponibilidad de los mismos investigadores que participaron en la validación del cuestionario, los cuales ya tenían todos los antecedentes respecto del estudio.

Finalmente, para la realización de las entrevistas se veló por el debido resguardo ético y autorización para ser grabadas. Con posterioridad se procedió a su transcripción y los datos cualitativos recopilados fueron procesados a través del software Nvivo 10.

## **Procedimiento para la validación de los instrumentos**

### **6.9 Validación del cuestionario**

El trabajo de validación del cuestionario se caracterizó por ser extenso y laborioso, a pesar de la planificación y escrupulosa organización para llevarlo a cabo. Ello se debió a la incidencia de factores extrínsecos, relacionados con las dinámicas de trabajo de los centros seleccionados, el incumplimiento de los compromisos respecto del número de participantes y la calidad en el llenado.

Si bien estos factores obstaculizaron el trabajo de campo, al mismo tiempo permitieron generar un diseño más adecuado a las características y dinámicas encontradas para facilitar la posterior aplicación del instrumento en los centros que forman parte de la muestra definitiva del estudio.

A continuación se exponen los procedimientos para determinar la validez del cuestionario.

#### **6.9.1 Primer juicio de expertos**

Para iniciar el proceso de validación se utiliza el juicio de expertos como uno de los más generalizados para establecer la validez de contenido, donde lo esencial es determinar que los ítems del instrumento diseñado sean relevantes y representativos.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo- Martínez, 2008, p. 29).

Los objetivos fueron: determinar en qué grado el instrumento diseñado mide lo que pretende medir; escuchar la opinión de los expertos respecto de la relevancia de las dimensiones y categorías; y determinar la pertinencia del instrumento.

a) Selección de los expertos. Para la selección de los expertos, se tomaron en cuenta los criterios que argumentan Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008):

(1) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios, entre

otras); (2) reputación en la comunidad; (3) disponibilidad y motivación para participar; (4) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad (p. 29).

Además, se atendió a los requerimientos de que los expertos contaran con: máxima titulación académica; formación académica en el área de la psicología educacional, ciencias de la educación y ciencias sociales; publicaciones en el área de interculturalidad, convivencia escolar, innovación y mejora; y disponibilidad. La siguiente tabla muestra el perfil de los expertos seleccionados.

**Tabla 8**

*Perfil de los expertos seleccionados*

Expertos	Titulación	Publicaciones	Posición de liderazgo
1	Doctorado Educación	Múltiples	Rector de la universidad
1	Doctorado Educación	Sí; vinculadas al tema	Directora investigación y posgrado. Universidad
1	Doctorado Educación	Sí; vinculadas al tema	Coordinador Magister en Educación. Universidad
3	Doctorado Interculturalidad	Sí; vinculadas al tema	Académicos de la universidad
1	Doctorado Psicología	Múltiples	Director carrera Psicología. Universidad
6	Doctorado Educación	Sí; vinculadas al tema	Académicos de la universidad
3	Doctorado Sociología	Sí; vinculadas al tema	Académicos de la universidad
1	Doctorado Psicología	Sí; vinculadas al tema	Coordinador equipo psicología educacional

Fuente: Elaboración propia.

b) Selección de los instrumentos para juicio de expertos. Para facilitar el trabajo de los expertos en la valoración cualitativa del instrumento, se diseña una tabla donde aparecen casillas para las categorías, áreas temáticas que involucran, las preguntas correspondientes, observaciones y sugerencias de cambios. Este modelo persigue la valoración particular para cada ítem.

A continuación aparece un ejemplo con las observaciones de uno de los expertos, quien sugiere sustituir algunas preguntas abiertas por otras más acotadas, directas y cerradas, tal como se describe a continuación (Experto 1).

Tabla 9

*Modelo para evaluación de expertos (Experto 1)*

Categorías	Áreas temáticas	Preguntas	Observaciones	Sugerencias (cambios o adiciones)
Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad	Visión sobre los ámbitos de las propuestas de mejora	¿Cuáles han sido las propuestas de los planes de mejora de su establecimiento, con relación a interculturalidad y convivencia democrática? ¿En qué áreas?	Haría más directa las preguntas	Yo partiría por: En su establecimiento se han desarrollado iniciativas de mejora en el ámbito de la enseñanza y del currículo para prevenir manifestaciones de discriminación

Fuente: Valoración de Experto 1.

- c) Procedimiento. Una vez contactados los expertos y consultados por su disponibilidad vía telefónica, se le adjunta mediante correo electrónico un resumen con información relevante del estudio: objeto, preguntas de investigación, objetivos, dimensiones y categorías. Así mismo, se adjuntó el instrumento diseñado y el modelo para su valoración. Para dar respuesta a este modelo de valoración se acordó un plazo de 21 días.
- d) Conclusiones del juicio de expertos. Las aportaciones de los expertos permitieron mejorar significativamente el cuestionario, y realizar los siguientes cambios:
- Se introdujeron nuevas referencias bibliográficas que enriquecieron la información, para hacerla más fiable y válida. Los contenidos sugeridos a profundizar, por ser de gran relevancia para el estudio, fueron los relativos al conflicto en interculturalidad (tres expertos) y la convivencia democrática (5 expertos).
  - Sugerencias en cuanto a forma, tales como: mejorar la redacción con vista a que los ítems fuesen de fácil comprensión y llenado.
  - Dado el volumen de información, se sugiere reducir el número de preguntas abiertas y combinarlas con un mayor número de preguntas cerradas de respuesta múltiple.
  - Se recomendó variar el orden de las preguntas, dado que algunas dan salida a temas muy relacionados, como es el caso del prejuicio y el igualitarismo, la comprensión de la interculturalidad y el origen y naturaleza de los conflictos.
  - Revisar el uso de términos desde la norma chilena.

A partir de estas primeras sugerencias se reelaboran los ítems y, finalmente, quedó lista la primera versión del cuestionario para su validación a través de la primera prueba piloto. A continuación se detallan las acciones desplegadas con este fin.

### **6.9.2 Primera prueba piloto**

La materialización de la primera prueba piloto se llevó a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del 2015. Para ello desarrollaron las siguientes tareas.

#### a) Selección de la muestra de los centros para la validación del cuestionario CDEI

Se analizó la información del Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social y de los datos de la última *Encuesta Casen*, del año 2013, para identificar aquellas comunas de la Región Metropolitana que se caracterizaron por la mayor concentración de familias inmigrantes.

Al respecto, la comuna de Santiago concentró el 54,4% de la población inmigrante, el segundo lugar lo ocupó la comuna de Recoleta con un 14,2%, seguida por las comunas de Estación Central con el 13,1%, Independencia con el 9,6% y Quinta Normal con un 8,7% (Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, 2013). Por lo tanto, se decidió realizar la primera prueba piloto en establecimientos educacionales de la comuna de Recoleta.

A continuación se determinaron los centros que pasaron a formar parte de la prueba, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Representatividad de modalidad educativa. Se trata de centros educativos municipalizados, de educación básica (cinco de los 13 totales en la comuna) y media (tres de los cinco en la comuna).
- Representatividad de estudiantes extranjeros matriculados, según el total de la matrícula.
- Presencia de diversas nacionalidades al interior de los centros seleccionados.

A continuación se muestra información recopilada de los centros.

Tabla 10

*Distribución de los centros*

Centros	Per.	Col.	Bol.	Ven.	Ec.	Arg.	Br.	Dom.	Hait.	Esp.	E.U	Total
Rep. Paraguay (Básica)	275	36	38	1	7	3	2	7	4	1	1	375
Anne Eleonor Roosevelt (Básica)	17		10									27
Víctor Cuccini (Básica)	58	2	2					1	4			67
Valentín Letelier (Básica)	115	17	32		5	2			4	1		176
Juan Verdaguer (Básica)	57	8	10	1		2		1				79
Paula Jaraquemada (Media)	42	7	4	1	5							59
Valentín Letelier (Media)	38	8	13		3	1	3	1	1	1		69
Juanita Fernández Solar (Media)	41	2	2			4				1		50

Fuente: Mineduc (2015).

Una vez identificados los establecimientos educacionales, se determinó la cantidad de profesionales que participarían en el llenado de los cuestionarios. Para ello, se consideraron las condiciones de trabajo hacia el interior de las escuelas y su disponibilidad de tiempo, dado que el llenado de los cuestionarios se llevó a cabo en horario laboral.

A continuación se presenta la distribución de la muestra para la primera prueba piloto.

Tabla 11

*Distribución de la muestra. Primera prueba piloto*

Centros educativos	Frecuencia	Porcentaje
Escuelas municipalizadas	8	100
Básica	5	62
Media	3	38
Profesores	80	100
Básica	50	62
Media	30	38
Integrantes de equipos	48	100
Básica	30	62
Media	18	38
Total	128	100

Fuente: Elaboración propia.

b) Visita y distribución de los cuestionarios

Como paso previo a la visita a las escuelas, se efectuó la reunión con el director del área de convivencia y el director de la Dirección de Asuntos Educacionales de la comuna de Recoleta. Como resultado de este encuentro se formalizó un convenio con la Universidad Católica Silva Henríquez a través de la persona de la investigadora, lo que permitió el acceso formal a los centros por medio de una carta de intención dirigida a los directores, donde se especificó el objetivo de la tarea, pretensiones del estudio y plazos de tiempo para cumplimentar el llenado de los cuestionarios, así como el interés de la Dirección de Educación por la actividad. A partir de estas acciones, se logró contar con la disposición de los directivos, que aceptaron responsabilizarse de hacer llegar los cuestionarios a sus profesores y miembros de los equipos de mejora y equipos directivos. Para ello se dio un plazo de 21 días.

c) Recolección de los cuestionarios

De acuerdo con el plazo acordado, se presentaron dificultades en la recolección de los cuestionarios, particularmente porque hubo demora en la entrega de estos por parte de los directores. Si bien la disponibilidad estuvo sujeta a las tareas y horarios disponibles dentro de la jornada laboral, realmente no se evidenció el nivel de colaboración esperado de acuerdo con todos los pasos seguidos para otorgarle la debida formalidad.

Lo anterior también impactó en el alcance de la información recopilada, dado que en muchos casos se recolectaron cuestionarios con preguntas sin responder, y con escasa elaboración en el caso de las respuestas a las preguntas abiertas.

d) Análisis de resultados de la primera prueba piloto

Luego de la recolección de los cuestionarios se llevó a cabo el procesamiento de la información a través del programa SPSS versión 25 y se aplicó el alfa de Cronbach para confirmar la fiabilidad del instrumento. La confiabilidad se refiere a la estabilidad o consistencia de los resultados, al grado en que la aplicación reiterada del instrumento al mismo sujeto genera resultados similares. El alfa de Cronbach permite conocer la consistencia interna del cuestionario, ya que se trata de un índice fiable que hace mediciones estables y consistentes. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.



Tabla 12

*Alfa de Cronbach del cuestionario. Primera prueba piloto*

Ámbitos	Cantidad de ítems	Alfa de Cronbach
Dimensión procedimental	15	,757
Comprensión de la diversidad cultural y conflictos	7	,767
Disposición y enfoques	16	,752
Igualitarismo y prejuicios	5	,755
Valores	4	,810

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS.

e) Decisiones tomadas

A partir de estos resultados del alfa de Cronbach y de las dificultades que se presentaron en el llenado de los cuestionarios, entre las que se destacan las dinámicas de trabajo de los centros, la disponibilidad y cantidad de estamentos involucrados, así como el volumen de información a partir de la cantidad de categorías, se revisó el instrumento y se implementaron los siguientes cambios:

- Se modificó el tipo de cuestionario y se optó por preguntas cerradas, del tipo escala valorativa, con cinco posibilidades de respuesta: *Muy de acuerdo* (MA); *De acuerdo* (A); *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (NA\_ND); *En desacuerdo* (D) y *Muy en desacuerdo* (MD).
- Se cambió la estructura del cuestionario, puntualmente la manera en que se agruparon las categorías inicialmente. En la nueva versión, se separan las categorías y sus respectivos ítems.
- Se mejora la redacción de los ítems, para facilitar su llenado considerando lo ambicioso del instrumento.

f) Conclusiones de la primera prueba piloto

Luego de los resultados obtenidos en la primera prueba piloto, se concluye que respecto de las dificultades en el trabajo de campo —a pesar de las coordinaciones hechas con los directivos del área de convivencia de la Dirección de Educación de la Municipalidad de Recoleta y de la disposición inicial mostrada por los centros—, no se evidenció el compromiso esperado con la realización del proceso, lo que se reflejó en la calidad de la información recopilada.

Sin lugar a dudas esta fue la principal causa, tanto de los resultados obtenidos en el alfa de Cronbach, como de las necesarias modificaciones hechas al cuestionario, aun cuando se corrió el riesgo de perder información deseable.

Así mismo, en cuanto a la entrega de los cuestionarios, la experiencia de validación hizo un llamado de alerta para tomar las debidas providencias con vista a su aplicación definitiva. Por

ejemplo, no entregar todos los cuestionarios a los equipos y profesores de manera simultánea, sino hacerlo por etapas. Por otro lado, es preciso seleccionar un número mayor de establecimientos educacionales para contar con la suficiente información, teniendo en cuenta las características del aparato categorial del estudio.

### 6.9.3 Segundo juicio de expertos

A partir de los cambios introducidos en el cuestionario, este se somete a una nueva valoración. Para cumplimentar esta tarea se consulta vía telefónica a cada uno de los expertos su disponibilidad y, posteriormente, se adjunta el cuestionario y el modelo de evaluación vía correo electrónico, coordinando un plazo de 21 días para su reenvío.

A continuación se muestran las sugerencias en la redacción de algunos ítems correspondientes a dos categorías diferentes (Experto 5).

Tabla 13

*Modelo para evaluación de expertos (Experto 5)*

Categorías	Áreas temáticas	Preguntas	Observaciones	Sugerencias (cambios o adiciones)
Enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación.	Visión sobre los enfoques que subyacen en los planes de mejora para la intervención y prevención de conflictos y discriminación en interculturalidad.	Se han previsto iniciativas en el establecimiento para el trabajo de los profesores en diversidad cultural. En su establecimiento se han desarrollado planes de mejoramiento con vista a la capacitación de profesores para la mediación de conflictos interculturales.	Así quedarían redactadas.	He sugerido solo simplificar la redacción para facilitar la comprensión y mantener de categorías de respuestas.
Comprensión de la interculturalidad para la convivencia e inclusión.	Percepción en torno a la diversidad cultural como aspecto favorecedor de la inclusión y la convivencia, así como de su incorporación al	Los principios de la interculturalidad deben ser parte necesaria del PEI.  Las actividades interculturales favorecen la convivencia e	Ídem.	Ídem.

	quehacer cotidiano de los centros.	inclusión de los estudiantes inmigrantes.		
--	------------------------------------	-------------------------------------------	--	--

Fuente: Valoración de Experto 5.

Tabla 14

*Dimensión procedimental*

Categorías dimensión procedimental	Ítems
Categoría: Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad.	8. Ha habido pronunciamiento por parte del establecimiento para el desarrollo de planes de mejoramiento sobre convivencia en condiciones de interculturalidad.
	9. En su establecimiento se han implementado proyectos de mejora, con o sin financiación, sobre convivencia en condiciones de interculturalidad.
	10. El equipo directivo apoya todas las iniciativas para el desarrollo de proyectos de mejora sobre convivencia en condiciones de interculturalidad.
	11. Los profesores apoyan las iniciativas para el desarrollo de proyectos de mejora sobre convivencia en condiciones de interculturalidad.
Categoría: Plan de mejoramiento como instancia para innovar en convivencia democrática en educación intercultural.	12. El plan de mejoramiento es una alternativa viable para innovar en convivencia en interculturalidad.
	13. Los planes de mejoramiento sobre convivencia en su establecimiento han tenido un impacto positivo en la prevención de manifestaciones de discriminación entre los estudiantes.
Categoría: Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejoramiento con vista al desarrollo de la convivencia democrática en educación intercultural.	14. El equipo de mejora ha contado con recursos materiales necesarios para la implementación de los proyectos en el ámbito de la convivencia.
	15. En su establecimiento los profesores e integrantes de equipo de mejora han recibido algún tipo de capacitación en materia de convivencia e interculturalidad.
	16. Su establecimiento ha recibido asesorías externas para el desarrollo de planes de mejoramiento en convivencia e interculturalidad.
Categoría: Visión inclusiva para el planteamiento de propuestas de mejora para el	17. En su establecimiento los directivos se preocupan por generar espacios de reflexión sobre el tema de la convivencia en condiciones de interculturalidad.
	18. El PEI es coherente con las demandas de la convivencia y de las condiciones de interculturalidad de su establecimiento.

desarrollo de la convivencia democrática en educación intercultural.	19. Hacia el interior de la comunidad educativa se evidencian conocimientos respecto del tema de la interculturalidad.
	20. Los profesores expresan su necesidad de recibir capacitaciones para afrontar el tema de la convivencia e interculturalidad en su establecimiento.
	21. El establecimiento se preocupa por fortalecer los vínculos con las familias de los estudiantes inmigrantes.
Categoría: Visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios.	22. El PEI es un referente en el diseño e implementación del plan de mejoramiento en convivencia intercultural en su establecimiento.
	23. Las orientaciones del Mineduc y de asesores externos son los criterios que se siguen en su establecimiento para el diseño e implementación del plan de mejoramiento en convivencia intercultural.
	24. Las sugerencias de los profesores, familia y estudiantes de su establecimiento son conducentes en el diseño e implementación del plan de mejoramiento en convivencia intercultural.
	25. En su establecimiento se toman en cuenta los criterios de profesionales no docentes para la elaboración e implementación del plan de mejoramiento en convivencia intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Todo el trabajo realizado a lo largo del proceso de validación permitió arribar a una versión amigable del cuestionario CDEI, de fácil llenado a pesar del ambicioso, pero necesario volumen de información que ha sido necesario recolectar. El tiempo previsto para su llenado es de 40 minutos. A continuación se presenta la versión que, posteriormente sería sometida a otra prueba de confiabilidad.

Tabla 15

*Dimensión temática*

Categorías dimensión temática	Ítems
Categoría: Origen y naturaleza de conflictos en la convivencia intercultural.	26. La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.
	27. Los problemas de convivencia en su establecimiento tienen su origen en las diferencias culturales de los estudiantes.
Categoría: Enfoque para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación.	
Subcategoría: Enfoque remedial-correctivo.	28. Los planes de mejoramiento en su establecimiento se han orientado fundamentalmente hacia la intervención inmediata de manifestaciones de discriminación hacia estudiantes inmigrantes.
Subcategoría: Enfoque orientado al currículo.	29. En su establecimiento se han desarrollado iniciativas de mejora en el ámbito de la enseñanza y del currículo para prevenir manifestaciones de discriminación.

Subcategoría: Enfoque orientado al desarrollo de las habilidades sociales.	30. En su establecimiento se han implementado planes de mejoramiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales con vista a prevenir manifestaciones de discriminación hacia estudiantes inmigrante.
Subcategoría: Enfoque orientado a la mediación cultural.	31. En su establecimiento se han desarrollado planes de mejoramiento con vista a la capacitación de profesores para la mediación de conflictos interculturales.
Subcategoría: Enfoque orientado al vínculo con la familia.	32. En su establecimiento se han implementado planes de mejoramiento para favorecer la colaboración entre familias de estudiantes inmigrantes y chilenos.
Categoría: Existencia de prejuicios	33. En su establecimiento existen prejuicios hacia estudiantes de origen inmigrante.
Categoría: Comprensión de la interculturalidad para la convivencia.	34. Las actividades interculturales favorecen la convivencia e inclusión de los estudiantes inmigrantes.
Subcategoría: Interculturalidad en positivo.	35. Los principios de la interculturalidad deben ser parte necesaria del PEI.
Subcategoría: Interculturalidad como condición natural de los contextos educativos.	36. La interculturalidad debe ser una modalidad de educación para todos los establecimientos educacionales y no solamente de aquellos que presenten estudiantes inmigrantes.
Categoría: Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora.	37. La presencia creciente de estudiantes inmigrantes es algo positivo para innovar en convivencia a través del plan de mejoramiento.
Subcategoría: Disposición técnico-reduccionista.	38. Para mejorar la convivencia intercultural el plan de mejoramiento debe promover actividades dirigidas a superar problemas conductuales y de adaptación de los estudiantes inmigrantes y chilenos.
Subcategoría: Disposición romántica-folclórica.	39. En su establecimiento el plan de mejoramiento debe privilegiar la innovación a través del currículo como vía para evitar el abandono escolar de estudiantes inmigrantes.
Subcategoría: Disposición crítica-emocional.	40. El plan de mejoramiento debe implementar actividades como juegos, competencias y presentaciones para el conocimiento de las culturas de los estudiantes y así favorecer la convivencia intercultural.
Subcategoría: Disposición humanista-reflexiva.	41. A través del plan de mejoramiento se deben implementar actividades en las aulas para que todos los estudiantes conozcan y se acerquen a los elementos culturales de las diversas nacionalidades. 42. A través del plan de mejoramiento se deben implementar actividades de intercambio cultural abiertas a la comunidad, que promuevan la participación activa de las familias de escolares inmigrantes y chilenos.

	43. Un aspecto importante para innovar en convivencia intercultural es que se propicien espacios de compromiso de las familias de estudiantes inmigrantes con sus procesos formativos y para conocer sus criterios respecto de cómo mejorar la atención educativa.
	44. El desarrollo de la empatía debe ser el objetivo más importante en la planificación e implementación de planes de mejoramiento en convivencia intercultural.
	45. Desde el punto de vista de la innovación para la enseñanza, los planes de mejoramiento deben proponer actividades colaborativas en la sala de clases, ya que son las más efectivas para la convivencia intercultural.
	46. Para la prevención de manifestaciones de discriminación a través del plan de mejoramiento, es fundamental que se promuevan espacios de reflexión crítica sobre la diversidad cultural para toda la comunidad educativa.
Categoría: Igualitarismo	47. En su establecimiento existen prejuicios por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.
	48. En su establecimiento se han evidenciado prejuicios por parte de profesores hacia estudiantes inmigrantes.
	49. El plan de mejoramiento de su establecimiento ha implementado acciones educativas para hacer frente a prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia los estudiantes inmigrantes.
Categoría: Valores	50. Planes de mejoramiento en su establecimiento han implementado acciones educativas para la formación de valores con vista a la convivencia en interculturalidad.
Subcategoría: Formación de valores para la convivencia en interculturalidad.	51. Para el desarrollo de la convivencia en interculturalidad, los planes de mejoramiento deben orientarse hacia la formación de los siguientes valores:
Subcategoría: Respeto.	1. Respeto.
Subcategoría Solidaridad.	2. Solidaridad.
Subcategoría Responsabilidad.	3. Responsabilidad.
Subcategoría Tolerancia.	4. Tolerancia.
Subcategoría Honestidad.	5. Honestidad.
Subcategoría Compañerismo.	6. Compañerismo.
Subcategoría Amistad.	7. Amistad.
Subcategoría Lealtad.	8. Lealtad.
Subcategoría Hermandad.	9. Hermandad.
	52. Otros valores. Especifique.

Fuente: Elaboración propia.

#### 6.9.4 Segunda prueba piloto

A pesar de haber transitado por todas las etapas anteriores para determinar la validez y confiabilidad del cuestionario y con la certeza de haber obtenido un instrumento fiable, se decidió realizar una segunda prueba piloto que se hizo coincidir con la aplicación del cuestionario a la muestra definitiva del estudio. Es así como se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 16

*Resumen del alfa de Cronbach final*

	N	%
Válido	145	70,7
Excluido	60	29,3
Total	205	100%
Alfa de Cronbach	52	,922

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS.

Con este último análisis se comprobó que el cuestionario CDEI resultó un instrumento fiable en el diagnóstico de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis factorial, técnica que permite la reducción de datos y encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de estas. A partir de ello, la información puede ser simplificada, lo que facilita su posterior interpretación.

Por lo tanto, a través de la aplicación de esta técnica, se pudo comprender y resumir el comportamiento conjunto de las categorías en ambas dimensiones. Los resultados se describen a continuación.

Tabla 17

*Prueba de KMO y Bartlett, dimensión procedimental*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,881
Prueba de esfericidad de Bartlett Aprox. Chi-cuadrado	1333,549
Gl	153
Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS.

Como se aprecia, el KMO evidencia un nivel adecuado, por lo que para la dimensión procedimental existen interrelaciones entre las categorías, posibles de explicar a través de factores. Los cinco factores que son extraídos explican el 65% de la varianza común entre las variables.

De acuerdo con el contenido de los ítems y las categorías que expresan, los factores agrupados evidencian los siguientes aspectos:

- Factor I. Desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática.
- Factor II. Referentes para el desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática.
- Factor III. Instancias formativas en el ámbito de la convivencia democrática.
- Factor IV. Condiciones con que cuentan los centros para el desarrollo de los planes de mejora en convivencia democrática.
- Factor V. Participación de los profesionales docentes en la fundamentación de los planes de mejora en convivencia democrática.

Tabla 18

*Matriz de componente rotado, dimensión procedimental*

		Componente				
		1	2	3	4	5
I	8	,851	,105	,157	,048	,047
	9	,824	,136	,239	,072	,083
	13	,737	,173	,319	,208	-,003
	10	,577	,363	-,058	,254	,243
	11	,572	,202	-,020	,542	-,156
	17	,525	,502	,180	,058	,180
	24	,501	,231	,223	,259	,400
II	18	,241	,708	,158	,193	,135
	23	,025	,692	,346	-,176	-,009
	21	,259	,626	-,212	,053	,171
	22	,154	,625	,431	,203	-,002
	12	,222	,473	-,152	,449	-,458
III	16	,201	,042	,792	,053	-,002
	15	,175	,115	,768	,077	,121
	19	,379	,364	,437	,148	,200
IV	20	,147	-,054	,154	,774	,216
	14	,130	,253	,459	,503	,159
V	25	,163	,206	,082	,171	,799

Fuente: Elaboración propia.

La agrupación obtenida está en consonancia con las categorías inicialmente descritas. El factor I, guarda relación con la categoría teóricamente propuesta: sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad. El factor II, en tanto, es coherente con la categoría visión inclusiva para el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática. Los factores III y IV, se relacionan con la categoría teóricamente definida como facilitadores y obstaculizadores para la implementación de planes de mejora en convivencia democrática.

Respecto de la dimensión temática, los resultados fueron los siguientes.



Tabla 19

*Prueba de KMO y Bartlett, dimensión temática*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,771
Prueba de esfericidad de Bartlett Aprox. Chi-cuadrado	3403,097
Gl	541
Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS.

Como se puede apreciar en la Tabla 19, el KMO de la dimensión temática muestra un nivel adecuado, por lo que se puede afirmar que existen interrelaciones entre las categorías, posibles de explicar a través de factores. Los cinco factores que son extraídos explican el 64% de la varianza común entre las variables. De acuerdo con el contenido de los ítems y las categorías que expresan, los factores agrupados evidencian los siguientes aspectos:

- Factor I. Valores para la convivencia democrática.
- Factor II. Interculturalidad y enfoques para afrontarla.
- Factor III. Conflictos.
- Factor IV. Prejuicios.
- Factor V. Participación de la familia y estudiantes.
- Factor VI. Disposiciones pedagógicas.

Estadísticamente, estas agrupaciones obtenidas guardan relación con la naturaleza del objeto que se investiga y engloban coherentemente los ítems correspondientes a las categorías teóricamente definidas. Sin embargo, dado el alcance y complejidad de estas, de sus fundamentos teóricos y definiciones y de las sugerencias de los expertos que validaron el cuestionario, se decidió mantener el criterio teórico para su análisis. Sobre todo, porque en el caso de algunas, como el igualitarismo, queda agrupada dentro del factor prejuicio, lo que desde el punto de vista teórico diluye información relevante a los efectos del objeto que se investiga.

Tabla 20

Matriz de componente rotado, dimensión temática

		Componente						
		1	2	3	4	5	6	7
I	51.7	,871	-,195	,057	,012	-,074	-,034	,093
	51.6	,870	-,253	,074	,087	,026	-,081	-,107
	51.1	,840	-,282	,171	-,043	-,021	,021	-,229
	51.2	,839	-,181	,002	,138	-,027	-,043	-,054
	51.9	,819	-,263	,047	,085	,067	-,043	,146
	51.8	,811	-,326	,128	-,009	,069	-,053	,119
	51.5	,790	-,267	,152	-,125	-,018	,028	,062
	51.3	,743	-,268	,196	-,156	-,163	,080	-,098
	51.4	,624	-,006	,199	-,185	,151	,100	,027
II	42	,595	,086	-,215	,247	,224	,023	-,171
	45	,526	,050	-,249	-,067	,023	,450	,306
	34	,511	,263	-,248	,280	-,320	-,252	-,094
	46	,418	,359	-,150	,033	,050	,333	-,095
	44	,411	-,045	-,137	-,230	,250	,344	,036
	29	,199	,620	,244	-,101	,098	,007	-,222
	30	,273	,608	,091	-,343	-,134	-,204	,005
	49	,183	,547	,208	-,015	-,070	-,006	,137
	31	,341	,524	,251	-,190	,013	-,071	,309
	28	,145	,503	,219	-,154	,051	-,185	-,085
	50	,405	,483	,201	-,354	-,008	,102	,196
	32	,340	,376	,110	-,312	-,049	-,281	,354
III	26	-,085	-,053	,610	,323	,466	-,198	,156
	27	-,115	-,201	,574	,376	,378	-,136	,209
IV	41	,252	,180	-,554	,498	,007	-,150	,336
	33	,044	,117	,514	,508	-,079	,313	,011
V	43	,089	,171	-,503	,184	,269	,175	,059
	37	,122	,275	-,479	-,041	,077	,417	,117
VI	40	,217	,145	-,429	,584	,076	-,179	,357
	47	-,126	,294	,492	,574	-,090	,336	-,054
	36	,335	,243	-,106	,395	-,219	-,294	-,116
	39	,219	,238	-,141	,015	,551	,097	-,492
	38	,085	,449	-,107	,042	,509	-,233	-,197
	48	-,003	,347	,361	,366	-,362	,395	-,062
	35	,450	,162	-,148	,220	-,277	-,186	-,464

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS.

## 6.10 Validación de la entrevista

### 6.10.1 Validación de entrevista semiestructurada a los profesionales

Para llevar a cabo la entrevista individual semiestructurada a los profesionales de los centros se diseñó un guion de preguntas en torno a las percepciones de los informantes respecto de

las categorías de las dimensiones procedimental y temática, propuestas para el estudio. Para ello, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase.

Posteriormente, se utilizó el criterio de expertos para la validación del contenido de este guion conducente, para lo cual se convocó a los mismos 17 académicos que participaron en la validación del cuestionario CDEI. Para ello, se les envió un correo electrónico con el modelo de validación y los objetivos a los que debía responder la guía de entrevista diseñada de acuerdo con los objetivos propuestos para el estudio. Para realizar la validación, se negoció un plazo de 21 días.

A continuación se muestran algunos ejemplos de sugerencias de interrogantes para algunas categorías, realizadas por el Experto 5. Como se puede observar, las mismas tienen que ver con la mejora para su comprensión y mayor profundidad.

Tabla 21

*Modelo de evaluación de entrevista a profesionales de los centros (Experto 5)*

Categorías	Áreas temáticas	Preguntas	Sugerencias (cambios o adiciones)
Experiencia profesional.	Años como profesor y responsabilidades que ha desempeñado. Recorrido profesional en el establecimiento.	¿Cuántos años lleva titulado como profesor? ¿Qué responsabilidades ha desempeñado?	Nos gustaría conocer cuántos años lleva titulado como profesor. ¿Qué responsabilidades ha desempeñado durante este periodo? Introducir: ¿Cuántos años lleva en este establecimiento? ¿Y en el cargo actual?
Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad.	Visión acerca de la interculturalidad y la convivencia democrática. Visión acerca del compromiso del establecimiento con planes de mejora para la convivencia. Visión sobre los ámbitos de las propuestas de mejora	¿Qué es para usted la interculturalidad? ¿Qué es para usted la democracia? ¿Qué relación ve usted entre interculturalidad y convivencia democrática? ¿Cuáles han sido las propuestas de planes de mejora de su centro? ¿Estas propuestas de mejora toman en cuenta la diversidad cultural? ¿Por qué?	¿Qué entiende por interculturalidad ¿Qué es para usted la democracia y cómo se manifiesta en su colegio? ¿Cuáles han sido las propuestas de los planes de mejora de su establecimiento? ¿En qué ámbitos las ubica?

<p>Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora.</p>	<p>Percepciones respecto de dificultades y aspectos facilitadores de tipo material, formativo u otros en la fundamentación e implementación del plan de mejora para la convivencia democrática en interculturalidad.</p>	<p>¿Con qué recursos materiales cuenta el establecimiento para la implementación del plan de mejora?                  ¿Cómo han sido utilizados estos recursos materiales para la implementación de planes de mejora particularmente en convivencia democrática?                  ¿Han recibido algún tipo de asesoría externa o capacitación en el tema de la convivencia democrática?                  Según su criterio, ¿qué aspectos han facilitado la toma de decisiones por parte del equipo de mejora en el ámbito de la convivencia democrática en interculturalidad?                  ¿Qué aspectos han obstaculizado la toma de decisiones por parte del equipo de mejora en el ámbito de la convivencia democrática?</p>	<p>¿Qué tipo de recursos materiales ha recibido el establecimiento para la implementación del plan de mejora?  <u>Introducir:</u> ¿Cómo ha sido el proceso de asignación de estos recursos?                  ¿En su establecimiento se han realizado asesorías externas o capacitaciones en los temas de interculturalidad y convivencia democrática?</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Valoración Experto 5.

En su inicio, el guion semiestructurado contó con un total de 24 preguntas. Sin embargo, las sugerencias de expertos condujeron a la realización de algunos cambios, por ejemplo: a pesar del carácter semiestructurado de la entrevista, se aumentó el número de preguntas, sobre todo por la cantidad de categorías que comprenden ambas dimensiones (un menor número de interrogantes podría dar lugar a la pérdida de información sobre temas de interés para la investigación, especialmente si se toma en cuenta que las propias dinámicas de los centros podrían impedir que ciertos contenidos emerjan en el transcurso de la entrevista). Relacionado con lo anterior, se sugirió mejorar la elaboración de algunas interrogantes e introducir otras que inicialmente no estaban previstas. La guía quedó constituida como se muestra a continuación.

Tabla 22

*Guía de entrevista para profesionales de los centros*

Dimensión procedimental		
Categorías	Áreas temáticas	Temas generales sugeridos
Sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad.	<p>Visión acerca de la interculturalidad y la convivencia democrática.</p> <p>Visión acerca del compromiso del establecimiento con el diseño e implementación de planes de mejora para la convivencia en interculturalidad.</p> <p>Visión sobre los ámbitos de las propuestas de mejora (enseñanza; aspectos didácticos y metodológicos; manejo de conflicto; intervención y prevención de discriminación; trabajo con la familia; comunidad educativa; habilidades sociales; otros).</p>	<p>¿Qué es para usted la interculturalidad?</p> <p>¿Qué es para usted la convivencia democrática y cómo se manifiesta en su colegio?</p> <p>¿Qué relación ve usted entre interculturalidad y convivencia democrática?</p> <p>¿Qué compromisos ha asumido su centro para hacer frente al desafío de la interculturalidad y la convivencia democrática?</p> <p>¿En qué han consistido las propuestas de los planes de mejora de su establecimiento? ¿En qué ámbitos las ubica?</p> <p>¿Considera que estas propuestas de mejora toman en cuenta la diversidad cultural? ¿Por qué?</p>
Visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.	Percepción acerca de las fuentes que dan lugar a las propuestas del plan de mejora para el desarrollo de la convivencia en interculturalidad.	<p>¿Qué aspectos de la vida del establecimiento se han tomado en cuenta para la elaboración de las propuestas de mejora en los ámbitos anteriormente mencionados?</p> <p>¿Qué otros antecedentes se toman en cuenta para la fundamentación de los planes de mejora en su establecimiento?</p>
Plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática en interculturalidad.	Visión general respecto del impacto del plan de mejora para la convivencia en las condiciones de interculturalidad del establecimiento.	<p>¿Cuál es la situación actual de la convivencia en su establecimiento?</p> <p>¿Cómo se han evitado los actos de discriminación?</p> <p>Concretamente, ¿qué cambios ha notado en la vida del establecimiento a partir de las propuestas de mejora?</p>

<p>Visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios.</p>	<p>Visión acerca del protagonismo de los diversos estamentos de la comunidad educativa en el desarrollo del plan de mejoramiento.</p>	<p>¿Qué actores de la toma de decisiones del establecimiento influyen decididamente en el plan de mejora para la convivencia democrática? ¿Cuál es el rol de apoderados, profesores y estudiantes en la fundamentación e implementación de los planes de mejora? Nos gustaría conocer ¿de qué forma se llevan a cabo los procesos de discusión? ¿Ha influido la Dirección de Educación de la municipalidad en las propuestas de plan de mejora para la convivencia en interculturalidad? ¿De qué manera?</p>
<p>Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora con vista al desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.</p>	<p>Percepciones respecto de dificultades y aspectos facilitadores de tipo material, formativo u otros en la fundamentación e implementación de plan de mejora para la convivencia democrática en interculturalidad.</p>	<p>¿Qué tipo de recursos materiales ha recibido el establecimiento para la implementación del plan de mejora? ¿Cómo ha sido el proceso de asignación de estos recursos? ¿Cómo han sido utilizados estos recursos materiales para la implementación de planes de mejora particularmente en convivencia democrática? ¿En su establecimiento se han realizado asesorías externas o capacitaciones en los temas de interculturalidad y convivencia democrática? Según su criterio, ¿qué aspectos han facilitado la toma de decisiones por parte del equipo de mejora en el ámbito de la convivencia democrática en interculturalidad? Según su criterio, ¿qué aspectos han obstaculizado</p>

		la toma de decisiones por parte del equipo de mejora en el ámbito de la convivencia democrática en interculturalidad?
Dimensión temática		
Origen y naturaleza de conflictos en la convivencia interculturalidad.	Visión acerca del origen de los conflictos hacia el interior del establecimiento.	¿Se producen conflictos o roces entre estudiantes de distinto origen o país? ¿Qué tipos de conflictos? ¿Puede mencionar algunos? ¿Por qué usted cree que ocurre esto? ¿Cómo actúa la dirección del establecimiento ante esos sucesos?
Enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación.	Visión sobre los enfoques que subyacen en los planes de mejora para la intervención y prevención de conflictos y discriminación en interculturalidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientado hacia lo remedial-correctivo para control de conductas;</li> <li>• orientado al currículo;</li> <li>• orientado al desarrollo de habilidades sociales;</li> <li>• orientado a la mediación cultural;</li> <li>• orientado al vínculo con la familia;</li> <li>• otros.</li> </ul>	¿Cómo se organiza el colegio para que todos los estudiantes se sientan acogidos? ¿Se han previsto iniciativas en el establecimiento para el trabajo de los profesores en diversidad cultural? ¿Cuáles? ¿Cómo es la relación de la escuela con los apoderados para la convivencia escolar? ¿Podría detallar a través de ejemplos? ¿Cuáles son las acciones que se desarrollan con los estudiantes para mejorar la convivencia democrática?
Existencia de prejuicios.	Visión acerca de la existencia de prejuicios y de discriminación en los centros.	¿Quiénes son los afectados en situaciones de rechazo o discriminación al interior del centro? ¿Cuál cree que sea la causa de tales actos? ¿Cuál es la reacción de los afectados?
Igualitarismo.	Visión respecto de la aceptación de las singularidades culturales.	¿Se han establecido requisitos para la aceptación de estudiantes en su establecimiento? ¿Cuáles? ¿Cuáles son los criterios para la conformación de los grupos de escolares hacia el interior del establecimiento?

		<p>¿Hacia quiénes van dirigidas las acciones educativas de los proyectos de mejora en convivencia de su establecimiento? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles han sido los objetivos fundamentales de los planes de mejora para la convivencia en su establecimiento?</p>
Comprensión de la interculturalidad para la convivencia.	Percepción en torno a la diversidad cultural como aspecto favorecedor de la inclusión y la convivencia, así como de su incorporación al quehacer cotidiano de los centros.	<p>¿Qué vivencias ha experimentado ante la llegada de estudiantes inmigrantes a su establecimiento?</p> <p>¿Qué tipo de vivencias percibe por parte del resto de los profesores e integrantes de los equipos ante la llegada de nuevos estudiantes inmigrantes?</p> <p>¿Es la diversidad cultural facilitadora u obstaculizadora de la vida de su establecimiento? ¿Por qué?</p> <p>En relación con lo que sucede en otros establecimientos, ¿considera que su escuela requiere de la implementación de cambios ante esta condición de diversidad cultural que le caracteriza? ¿Cuáles y por qué?</p>
Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora.	<p>Visión respecto de cuáles son los fundamentos pedagógicos que subyacen a las actividades del plan de mejora del establecimiento con vista al afrontamiento de la diversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• técnico-reduccionista, de tipo correctivo y conductual;</li> <li>• romántica-folclórica,</li> <li>• crítica-emocional,</li> <li>• humanista-reflexiva.</li> </ul>	<p>¿Se desarrollan en su establecimiento actividades interculturales como parte del plan de mejora? ¿En qué consisten?</p> <p>¿Hacia qué objetivos fundamentales se orientan dichas actividades? ¿Por qué?</p> <p>¿A qué actores involucra su establecimiento en estas actividades interculturales?</p>
Valores.	Visión respecto de la educación valórica para la convivencia democrática en interculturalidad.	<p>¿En su establecimiento se han desarrollado planes de mejora para la formación de valores en interculturalidad? ¿Me puede señalar algunos ejemplos?</p> <p>¿En qué han aportado estos proyectos a la convivencia democrática en su establecimiento?</p>



		¿Qué valores considera importantes para una educación en diversidad cultural? ¿Cómo viven estos valores el colegio y sus diferentes actores?
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

### **6.10.2 Validación de entrevista semiestructurada a la familia**

El diseño de la entrevista individual semiestructurada a la familia se realizó de acuerdo con las condiciones que caracterizaron la última etapa del estudio, que fueron descritas en el epígrafe referido al procedimiento de la investigación.

Es así como para la realización de esta última tarea de la segunda fase del estudio se acudió a la disposición de los directores que ya habían sido entrevistados, donde solamente el centro 4 mostró su apoyo y accedió a que se entrevistase a un total de 12 familias. Para ello, se contó con el escaso periodo de 15 días, debido a que la escuela cerraba por motivos de las elecciones presidenciales.

Por lo tanto, ante tales condiciones para el trabajo de campo, el diseño de la guía de entrevista para la familia se llevó a cabo a partir de una rápida revisión de los primeros resultados que emergieron de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas. A partir de este análisis presuroso de los primeros resultados de las entrevistas realizadas a los profesionales de los centros y de los resultados de la primera fase, se identificaron los elementos relevantes, como por ejemplo, aquellos relacionados con la participación de la familia, que fue un aspecto con una evidente precariedad a lo largo del estudio, así como con el tipo de actividades que organizan los establecimientos a través de los planes de mejora para promover su participación activa con vista al desarrollo de la convivencia democrática.

Por otra parte, conocer las percepciones de los padres en torno a la interculturalidad, la diversidad, el conflicto, la discriminación y los valores fueron temas relevantes de explorar a través de la entrevista semiestructurada.

Así mismo, para el diseño de esta guía de entrevista a la familia, se tomaron en cuenta las sugerencias de los expertos durante la validación de la guía de entrevista semiestructurada a los profesionales de los centros; la consideración de aquellas sugerencias que transversalmente facilitaron su diseño apropiado permitió correr el menor riesgo posible de pérdida de información ante la premura con que tuvo que transcurrir esta tarea.

A continuación, la Tabla 23 muestra las preguntas diseñadas para la entrevista semiestructurada a la familia.

Tabla 23

*Guía de entrevista a familia*

Categorías	Áreas temáticas	Temas generales sugeridos
Igualitarismo y existencia de prejuicios.	<p>Visión de la familia acerca de la existencia de prejuicios y de discriminación hacia el interior del centro.</p> <p>Visión de la familia respecto de la aceptación de singularidades culturales.</p>	<p>¿Por qué matriculó a su hijo en esta escuela?</p> <p>¿A su hijo le gusta venir a la escuela?</p> <p>¿Qué le ha manifestado al respecto?</p> <p>¿Qué cree usted respecto de si alumnos chilenos tienen prejuicios hacia los alumnos inmigrantes?</p> <p>¿Qué cree usted respecto de si profesores u otros padres chilenos tienen prejuicios hacia los alumnos inmigrantes en esta escuela?</p> <p>¿Su hijo se relaciona con todos... con niños de todas las nacionalidades?</p> <p>¿Qué actividades se realizan en la escuela para evitar la discriminación?</p>
Comprensión de la interculturalidad para la convivencia.	Visión de la familia en torno a la diversidad cultural como aspecto favorecedor de la inclusión y la convivencia, así como de su incorporación al quehacer cotidiano de los centros.	<p>¿Qué significa para usted la interculturalidad?</p> <p>¿Cree que convivir en diversidad cultural es algo bueno o no? ¿Por qué?</p> <p>En general, ¿cree que esta escuela está preparada para atender a la diversidad cultural de los estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>Como familia, ¿qué sugerencias haría a la escuela para el trabajo con la diversidad cultural?</p>
Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad.	Visión de la familia acerca del origen de los conflictos hacia el interior de los establecimientos.	<p>¿Tiene conocimiento de la existencia de conflictos entre niños de diversas culturas en la escuela?</p> <p>¿Cuál cree usted sean las causas de esos conflictos?</p> <p>¿Qué han hecho los profesores ante estos conflictos?</p> <p>¿Qué ha hecho el equipo directivo del centro ante el tema de los conflictos en diversidad cultural?</p>
Enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación (remedial-correctivo; orientado al currículo; habilidades sociales; mediación cultural; vínculo con la familia).	Visión de la familia sobre los enfoques que subyacen en los planes de mejoramiento para la prevención e intervención de conflictos y discriminación en interculturalidad.	<p>¿Cuáles son las principales dificultades de su hijo en la escuela?</p> <p>¿Y las necesidades de los niños inmigrantes?</p> <p>¿Qué actividades implementa la escuela para dar respuesta a estas necesidades y dificultades?</p> <p>¿Cuáles usted cree que son las principales necesidades que expresan los estudiantes inmigrantes de esta escuela?</p>

		¿Los profesores y directivos desarrollan acciones para responder a estas necesidades? ¿Podría señalar qué tipo de acciones?
Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora (técnico-reduccionista; romántica-folclórica; crítica-emocional; humanista-reflexiva).	Visión de la familia respecto de los fundamentos pedagógicos que subyacen a las actividades del plan de mejoramiento del establecimiento con vista al afrontamiento de la diversidad.	¿Qué tipo de actividades organiza la escuela para educar en diversidad cultural? ¿Quiénes participan en estas actividades? ¿Qué otro tipo de actividades le gustaría que la escuela desarrollase?
Valores.	Visión de la familia respecto de la educación valórica para la convivencia democrática en interculturalidad.	¿Qué valores cree que deban desarrollarse en los niños para la convivencia en interculturalidad? ¿Tiene conocimiento de si en la escuela se han implementado acciones educativas para la formación de estos valores? ¿Qué opinión le merece?

Fuente: Elaboración propia.

## **Procedimiento de análisis de la información**

### **6.11 Procedimiento de análisis cuantitativo**

Se realizó un análisis cuantitativo de la información extraída del cuestionario CDEI. Para ello se utilizó el programa SPSS versión 25 y se realizan tablas de frecuencia junto con sus respectivos gráficos. Por otro lado, a través de la técnica del análisis factorial se busca resumir y comprender las relaciones entre categorías para facilitar la interpretación de los datos cuantitativos.

Dado que los tipos o métodos de análisis cuantitativos o estadísticos son variados, a continuación se describen los que se utilizan para el presente estudio.

#### **a) Estadístico de fiabilidad**

Para el análisis de los datos cuantitativos recopilados se utiliza la prueba de fiabilidad alfa de Cronbach, que permite determinar la consistencia interna del instrumento, que los ítems midan un mismo constructo o dimensión teórica, y que estén altamente correlacionados. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las siguientes recomendaciones para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

---

Coeficiente alfa > ,9 es excelente

---

Coeficiente alfa > ,8 es bueno

---

Coeficiente alfa > ,7 es aceptable

---

Coeficiente alfa > ,6 es cuestionable

---

Coeficiente alfa > ,5 es pobre

---

Coeficiente alfa > ,5 es inaceptable

---

#### b) Distribución de frecuencia

Consiste en un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías. Pueden completarse agregando los porcentajes de casos en cada categoría, los porcentajes válidos (excluyendo los perdidos) y los porcentajes acumulados (porcentaje de lo que se va acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta).

Las distribuciones de frecuencia, especialmente cuando se utiliza porcentaje, pueden presentarse en forma de histograma o gráficas. A los efectos de esta investigación, los datos obtenidos se muestran a partir de tablas de frecuencia y gráficos, los que entregan información del comportamiento de las categorías a nivel de centros y la transversalidad.

Para facilitar el análisis en torno a la distribución de las frecuencias, los datos se agrupan en tres polos:

- Polo positivo: considera las respuestas *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*.
- Polo negativo: se agrupan las respuestas de *Desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*.
- Polo neutral: contempla las respuestas *Ni de acuerdo ni en Desacuerdo*.

Otro aspecto importante al llevar a cabo el análisis de los resultados cuantitativos es el hecho de reiterar la imposibilidad de determinar teóricamente qué es un resultado positivo y qué no lo es de acuerdo con el estudio que se presenta, puesto que ello depende del contexto, la gestión de cada centro, sus dinámicas y objetivos.

Por este motivo se han definido los siguientes criterios para realizar los análisis de los resultados cuantitativos, los que establecen el marco de interpretación de los mismos:

- Se considerarán fortalezas los ítems que se agrupan con mayor porcentaje hacia el polo positivo para cada categoría y dimensión (*Muy de acuerdo* y *De acuerdo*).
- Se considerarán debilidades los ítems que se agrupan con mayor porcentaje hacia el polo negativo para cada categoría y dimensión (*Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo*).
- Se consideran como una amenaza los ítems que se agrupan con mayor porcentaje en el polo neutral para cada categoría y dimensión (*Ni de acuerdo ni en Desacuerdo*), así como los ítems

donde la distribución de frecuencias del polo negativo y neutral sume el 50% de las visiones de los participantes para cada categoría y dimensión.

c) Análisis factorial

Es una técnica interdependiente que permite explicar la estructura de las covarianzas entre las variables. Proporciona una estructura más simple, con menos variables, lo que facilita la información y permite globalizar la comprensión del fenómeno. A partir de la utilización de esta técnica se pudo constatar la existencia de factores que resultaron coherentes con las definiciones predeterminadas de las categorías y dimensiones del estudio.

d) Coeficientes de asociación de variables

Para la determinación de posibles asociaciones entre aspectos de la caracterización sociodemográfica de los participantes (sexo, años de ejercicio profesional, edad y estudios de posgrado) con el comportamiento de categorías relevantes a los efectos del estudio, tales como el origen y naturaleza de los conflictos, existencia de prejuicios y el igualitarismo, se utiliza el coeficiente estadístico Chi Cuadrado de Pearson, el coeficiente V de Cramer y el coeficiente de correlación de Spearman.

Para determinar la existencia o no de asociación entre variables se utiliza el coeficiente estadístico Chi Cuadrado de Pearson. De acuerdo con Vivanco (1999) este tiene como fin examinar la asociación entre variables categóricas (nominales u ordinales), siempre que arroje un coeficiente menor de 0,05. De lo contrario, estas son independientes y, por lo tanto, no tienen nada en común.

Por su parte, para Ferran (1996) la prueba basada en el coeficiente V de Cramer tiene como finalidad comparar grados o intensidad de la asociación entre variables medidas a nivel nominal y asume valores entre 0 y 1, donde aquellos valores próximos a 0 indican una muy baja intensidad de asociación entre las variables, en tanto que los próximos a 1 indican una fuerte asociación. El mismo autor señala que la prueba de significación estadística basada en el coeficiente de correlación de Spearman tiene por objeto determinar la dirección e intensidad de la asociación entre dos variables medidas a nivel ordinal. Dicho coeficiente toma valores entre -1 y +1. Los valores cercanos a -1 o +1 indican fuerte asociación entre las variables, mientras que los cercanos a 0 indican una muy baja asociación. Si el valor es positivo, las variables varían en la misma dirección, en tanto que si es negativo lo hacen en direcciones opuestas (a medida que aumenta una disminuye la otra).

## **6.12 Procedimiento de análisis cualitativo**

Para el análisis de los datos cualitativos de la segunda fase, recolectados mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a profesionales docentes y no docentes, miembros de equipos directivos y de mejora de los centros estudiados, así como a familias de estudiantes inmigrantes y chilenos, se tuvo en cuenta que en este tipo de estudios el análisis no es estándar, ya que cada investigación demanda su propio esquema con vista a aquello.

Así, la recolección de los datos cualitativos se caracteriza porque los mismos no son estructurados y es el investigador quien le da un orden. Dichos datos son muy variados, por lo que en el estudio que se presenta, al análisis le son propias algunas de las características inherentes a este tipo de investigaciones cualitativas, según Hernández y Fernández (2010):

- El proceso esencial del análisis consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos.
- Darles estructura a los datos implica organizar las unidades, las categorías.
- Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones.
- Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos.
- Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema.
- La interpretación que se haga de los datos diferirá de la que podrían realizar otros investigadores; lo cual no significa que una interpretación sea mejor que otra, sino que cada quien posee su propia perspectiva.
- El análisis es un proceso ecléctico (que concilia diversas perspectivas) y sistemático, más no rígido ni mecánico.
- No es un análisis “paso a paso”, sino que involucra estudiar cada “pieza” de los datos en sí misma y en relación con las demás (“como armar un rompecabezas”).
- Es un camino con rumbo, pero no en “línea recta”: continuamente nos movemos de “aquí para allá”; vamos y regresamos entre los primeros datos recolectados y los últimos, los interpretamos y les encontramos significado.
- Los resultados del análisis son síntesis de “alto orden” que emergen en la forma de descripciones, expresiones, temas, patrones, hipótesis y teoría (Hernández y Fernández, 2010, p. 440).

Por lo tanto, no cabe duda de que los datos recopilados en sí mismos son insuficientes para la descripción y explicación del problema estudiado, lo que constituye un desafío para el investigador, quien debe darle un sentido y significado a dicho material.

Es así que los datos recolectados en las entrevistas realizadas configuran toda una red de significados en torno al objeto investigado, que lo describen y aproximan a su comprensión, donde más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos, el análisis ha sido construido de acuerdo con la propia perspectiva que sostiene al presente estudio, el contexto, así como las impresiones, vivencias y experiencias de la autora.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se opta por diversos esquemas, tales como nodos, citas y nube de palabras. A partir de estos recursos, se organiza y sistematiza la información, dando posibilidad a la interpretación de cada dato, su vínculo con los demás, así como facilitar la emergencia de las interpretaciones y la construcción final de un significado en torno al problema.

Para asegurar la confidencialidad e identificación de los participantes en la transcripción de la información recopilada por medio de las entrevistas, se generaron los siguientes códigos:

Tabla 24

*Entrevistados. Comunidad educativa de los centros*

Entrevista	Estamento	Centro
EC5	Encargado de convivencia	5
EC4	Encargado de convivencia	4
EC6	Encargado de convivencia	6
EC2	Encargado de convivencia	2
EC3	Encargado de convivencia	3
D1	Director	1
D5	Director	5
D4	Director	4
D6	Director	6
D3	Director	3
D2	Director	2
O1	Orientador	1
O4.	Orientador	4
O6	Orientador	6
P2	Profesor	2
P6	Profesor	6
P5	Profesor	5
P1	Profesor	1

P4	Profesor	4
PEM3	Profesor/encargado de migrante	3
TS6	Trabajador social	6
UTP 1	Unidad Técnica Pedagógica	1
UTP 5	Unidad Técnica Pedagógica	5
UTP4	Unidad Técnica Pedagógica	4
UTP6	Unidad Técnica Pedagógica	6
UTP2	Unidad Técnica Pedagógica	2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25

*Familias entrevistadas*

Entrevista	Familia
Br	Brasil
Cl.	Chile
Col	Colombia
Ven1	Venezuela
Chin	China
Ven 2	Venezuela
Pr 1.	Perú
Ven 3	Venezuela
Ven 4	Venezuela
Pr 2	Perú
Pr 3	Perú
Pr 4	Perú

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos se siguió el mismo sistema de categorías, pero en esta segunda fase se persiguió profundizar en aquellos hallazgos más significativos de la fase anterior, así como levantar información que permitiera analizar aquellos referidos a los facilitadores y obstaculizadores procedimentales y temáticos en el diseño e implementación de los planes de mejora en convivencia democrática; los aspectos fundamentales que caracterizan el estado actual de la mejora en convivencia democrática en los centros educativos; y sobre las bases orientadoras que actualmente requieren dichos centros para el desarrollo de sus planes de mejora.



El análisis e interpretación de esta información recopilada se realizó a través del software Nvivo10, muy utilizado en la investigación con métodos cualitativos y mixtos, diseñado para organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos. Al utilizar este programa para las entrevistas, el software las organiza en carpetas creadas según los requerimientos del estudio (y no de forma estandarizada), lo que permite llevar a cabo un análisis ordenado a través de la codificación de la información recopilada. Por otro lado, se crea la carpeta de PDF., donde se incorporan elementos teóricos que pueden ayudar a realizar el análisis de los datos recolectados y ordenados con anterioridad.

Este proceso de codificación conllevó decisiones metodológicas para la detección de elementos consistentes respecto de aquellas temáticas comprendidas en las categorías ya preestablecidas en el discurso de los entrevistados. A los efectos del presente estudio, no se utilizaron códigos amplios, sino que se emplearon códigos en vivo, por la dificultad que significaba “parafrasear” de buena manera todo lo que se intentaba decir con la frase seleccionada.

Es así como se obtienen diversos esquemas, fundamentalmente a manera de nodos y nubes de palabras. A partir de estos recursos, se organiza y sistematiza la información, dando posibilidad a la interpretación de cada dato, su vínculo con los demás, así como facilitando la emergencia de las interpretaciones y la construcción final de un significado en torno al problema, para dar cumplimiento de los objetivos planteados.

### **6.13 Criterios de resguardo de la calidad en el análisis cualitativo**

Salgado (2007) señala que los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo y su rigor metodológico son: dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. Estos son criterios coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas de la investigación cualitativa. Al respecto, el desarrollo de la fase cualitativa del presente estudio utiliza como criterios de calidad los siguientes:

#### **a) Dependencia**

La dependencia o consistencia lógica es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes (Salgado, 2007).

Existen dos tipos de dependencia: la interna, que es el grado en que al menos dos investigadores generan temas similares con los mismos datos, y la externa, que es el grado en que los investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y periodo, pero cada uno recaba sus propios datos.

En el presente estudio se utilizó la validez interna: concluido el análisis se pidió a dos colaboradores que lo revisaran y dieran su valoración crítica respecto de las categorías de análisis y algunas de las conclusiones. Así mismo, se solicitó a expertos que revisaran las relaciones entre las categorías y emitieran recomendaciones que permitieran realizar los ajustes requeridos.

#### b) Credibilidad

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación de lo que ellos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado (Salgado, 2007).

Para el estudio ya se disponía de hallazgos acerca del comportamiento del fenómeno a partir de los resultados de la primera fase y de la propia información que iba emergiendo a lo largo de la realización de las entrevistas, por lo que fue posible identificar que muchos de los entrevistados aportaban lo que entendían adecuado reflexionar y expresar, no lo que realmente vivenciaban o pensaban en la cotidianidad.

Es así que para asegurar la credibilidad, se realizó la triangulación de fuentes y técnicas, dado que gran parte de los datos se corroboraron mediante los resultados obtenidos a través de la realización del cuestionario CDEI, en la primera fase del estudio.

Por otra parte, fue de gran valor el registro con las citas textuales que se plasmaron en las transcripciones de las entrevistas, para respaldar los significados e interpretación presentados en los resultados del estudio.

#### c) Confiabilidad

Esta tiene que ver con la coherencia y consistencia interna, que en el caso del presente estudio fue posible alcanzar al haber obtenido los datos de fuentes distintas: profesionales docentes, profesionales no docentes, integrantes de equipos y familia, y por último, a partir de la triangulación de la información obtenida.

### **6.14 Criterios de triangulación de los datos de la investigación**

La triangulación significa el uso de varios métodos, cuantitativos y/o cualitativos, de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno.

Existen diversos criterios a la hora de triangular: triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, triangulación metodológica, triangulación múltiple.

a) Triangulación de datos

Hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información (...) y permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; personal: diferente muestra de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74).

b) Triangulación de investigadores

En este tipo de triangulación se utilizarán varios observadores en el campo de investigación. De esta forma incrementamos la calidad y la validez de los datos, ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de un único investigador (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74).

c) Triangulación teórica

Hace referencia a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo incluso ser estas teorías antagónicas. Este tipo de triangulación es poco utilizada, ya que en la mayoría de los casos se pone en cuestionamiento o se realizan críticas referentes a las distintas epistemologías (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74).

d) Triangulación metodológica

Referida a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento (Aguilar y Barroso, 2015, p. 75).

Así, de acuerdo con el estudio que se presenta, se han utilizado dos criterios de triangulación: la triangulación de datos —ya que se ha contado con varias fuentes de información a nivel de los sujetos participantes como de los centros estudiados—, y la triangulación metodológica, posterior a la sistematización y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos por separados, con vista a las discusiones y conclusiones finales.

“El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad (...) la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 1999, p. 25).

#### **SECCIÓN IV**

### **RESULTADOS, DISCUSIONES, CONCLUSIONES, Y RECOMENDACIONES**

Esta sección está integrada por cinco capítulos:

- El capítulo 7 presenta los resultados de la investigación para la fase 1, de tipo cuantitativa, y que responde al primer objetivo.
- Los capítulos 8 y 9 presentan los resultados para la fase 2 (cualitativa). El capítulo 8 muestra los hallazgos a partir de las entrevistas a los profesionales y equipos de los centros; en tanto que el capítulo 9 corresponde a los hallazgos a partir de las entrevistas realizadas a la familia de los estudiantes. Posteriormente, se describe la triangulación, con lo que se da cumplimiento a los objetivos dos, tres y cuatro.
- El capítulo 10 presenta las discusiones y conclusiones para cada uno de los objetivos planteados.
- El capítulo 11 aborda las implicaciones de la investigación, a través de sus fortalezas, limitaciones y sugerencias.

## **Capítulo 7. Resultados y análisis de la fase 1: cuantitativa**

### **Presentación y análisis de los resultados**

La investigación *Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad. Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago* se diseñó en dos etapas. En la primera, con un enfoque cuantitativo, se elaboró y aplicó el cuestionario CDEI, para la evaluación de planes de mejora en convivencia democrática de los establecimientos educacionales. Los resultados obtenidos permitieron conocer la visión de los profesionales y equipos de las instituciones acerca de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen al diseño e implementación de planes de mejora y analizar los facilitadores y obstaculizadores desde lo procedimental y temático para su desarrollo.

A partir de estos resultados, se inició la segunda fase con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los profesionales, equipos y familias para profundizar en los datos obtenidos en la primera fase, relacionados con los objetivos anteriormente mencionados, así como analizar los factores que explican el alcance actual de la mejora en convivencia democrática de los centros estudiados, todo lo cual permitió proponer bases orientadoras para la fundamentación de planes de mejora en convivencia democrática. Este apartado se subdivide en dos:

- Presentación de los resultados y el análisis de los datos cuantitativos obtenidos en la fase 1 para las escuelas seleccionadas, a nivel de las categorías para las dimensiones procedimental y temática.
- Descripción y análisis de la información cualitativa obtenida por medio de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesionales y familias de estudiantes pertenecientes a los centros estudiados. Estos resultados se presentan por categorías y dimensiones.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario CDEI se presentan mediante estadísticos descriptivos a nivel de las categorías y dimensiones, con el objetivo de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es la visión de la comunidad educativa sobre los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen al diseño e implementación de los planes de mejora en convivencia democrática en los centros?

Dichas visiones permitieron analizar el comportamiento de las categorías en términos de fortaleza, debilidad y/o amenaza para sus respectivas dimensiones, todo lo cual constituye un antecedente relevante para el análisis de los facilitadores y obstaculizadores durante la segunda fase del estudio.

## 7.1 Características sociodemográficas de la muestra

El cuestionario se aplicó a un total de 205 profesionales de los seis centros seleccionados para el estudio. De acuerdo con las funciones que desempeñan, la Tabla 26 evidencia la distribución.

Tabla 26

*Distribución porcentual de la muestra total según las funciones*

En su establecimiento educacional, usted es *Escuelas tabulación cruzada								
% dentro de escuelas								
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Total	
Funciones	Miembro equipo directivo	3,4%	7,7%	15,6%	6,3%	8,3%	16,7%	8,9%
	Miembro equipo de mejora			3,1%		2,8%		1,0%
	Profesor	75,9%	79,5%	71,9%	75,0%	75,0%	72,2%	75,2%
	Profesionales no docentes	20,7%	12,8%	9,4%	18,8%	13,9%	11,1%	14,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la realidad de los centros seleccionados, los miembros de los equipos directivos son los mismos que integran los equipos de mejora, excepto los centros 3 y 5, que evidencian componentes de equipos de mejora que no forman parte de los equipos directivos.

Por otra parte, existe una desproporción significativamente mayor de participantes mujeres respecto del total, así como a nivel de los centros. La Tabla 27 muestra la distribución porcentual por sexo y centro educativo.

Tabla 27

*Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y el sexo*

Sexo*Escuelas tabulación cruzada								
% dentro de escuelas		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Total
Sexo	Hombre	25,0%	17,9%	28,1%	16,7%	13,9%	16,7%	19,5%
	Mujer	75,0%	82,1%	71,9%	83,3%	86,1%	83,3%	80,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la edad, existe una desproporción significativamente mayor en el periodo comprendido de 41 años en adelante, así como a nivel de los centros, excepto al interior del centro 2, donde se observa un predominio del rango de 30 a 40 años. La Tabla 28 muestra la distribución porcentual por edad y centro educativo.

Tabla 28

*Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y la edad*

		Edad en años cumplidos*Escuelas tabulación cruzada						
% dentro de escuelas		Centro	Centro	Centro	Centro	Centro	Centro	Total
		1	2	3	4	5	6	
Edad en años cumplidos	22-29 años	15,6%	20,5%	6,3%	6,3%	16,7%	5,6%	12,2%
	30-40 años	21,9%	41,0%	31,3%	25,0%	16,7%	38,9%	28,3%
	41 años y más	59,4%	35,9%	62,5%	68,8%	55,6%	50,0%	56,1%
	No responden	3,1%	2,6%			11,1%	5,6%	3,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 29 muestra el predominio de participantes con más de 15 años de ejercicio profesional; en tanto que la Tabla 30 muestra la preponderancia significativa de los centros 2 y 6 con la mayor frecuencia de profesionales con estudio de posgrado, con el 79,5% y 77,8 % respectivamente. En cambio, el centro 1 arroja un 43,8% de profesionales sin estudios de posgrado, lo que se convierte en un dato de interés si se toma en cuenta la presencia de un 59,4% de profesionales con más de 41 años.

Tabla 29

*Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y años de ejercicio profesional*

		Años de ejercicio como profesional de la educación*Escuelas tabulación cruzada						
% dentro de escuelas		Centro	Centro	Centro	Centro	Centro	Centro	Total
		1	2	3	4	5	6	
Años de ejercicio	1-5 años	18,8%	23,1%	6,3%	18,8%	25,0%	16,7%	18,5%
	5-10 años	15,6%	38,5%	15,6%	20,8%	8,3%	27,8%	21,0%
	10-15 años	6,3%	5,1%	40,6%	16,7%	11,1%	22,2%	16,1%
	Más de 15 años	59,4%	33,3%	37,5%	43,8%	55,6%	33,3%	44,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30

*Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y estudios de posgrado*

		Centros						Total
		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	
Cuenta con estudios de posgrado	Sí	53,1%	79,5%	62,5%	54,2%	69,4%	77,8%	64,9%
	No	43,8%	20,5%	37,5%	37,5%	27,8%	22,2%	32,2%
	No responde	3,1%			8,3%	2,8%		2,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

### **Dimensión procedimental**

Como se mencionó en párrafos anteriores, para el análisis de los resultados se han agrupado las frecuencias en tres polos:

- Polo positivo: se agrupan las respuestas *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*.
- Polo negativo: se agrupan las respuestas de *Desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*.
- Polo neutral: *Ni de acuerdo ni en Desacuerdo*.

En algunos casos, se toma en cuenta para el análisis de los resultados el comportamiento del conglomerado negativo-neutral, cuando resulta relevante su concentración de frecuencias en detrimento del polo positivo. Este tipo de resultado es de especial relevancia a los efectos del alcance de la categoría para la dimensión procedimental.

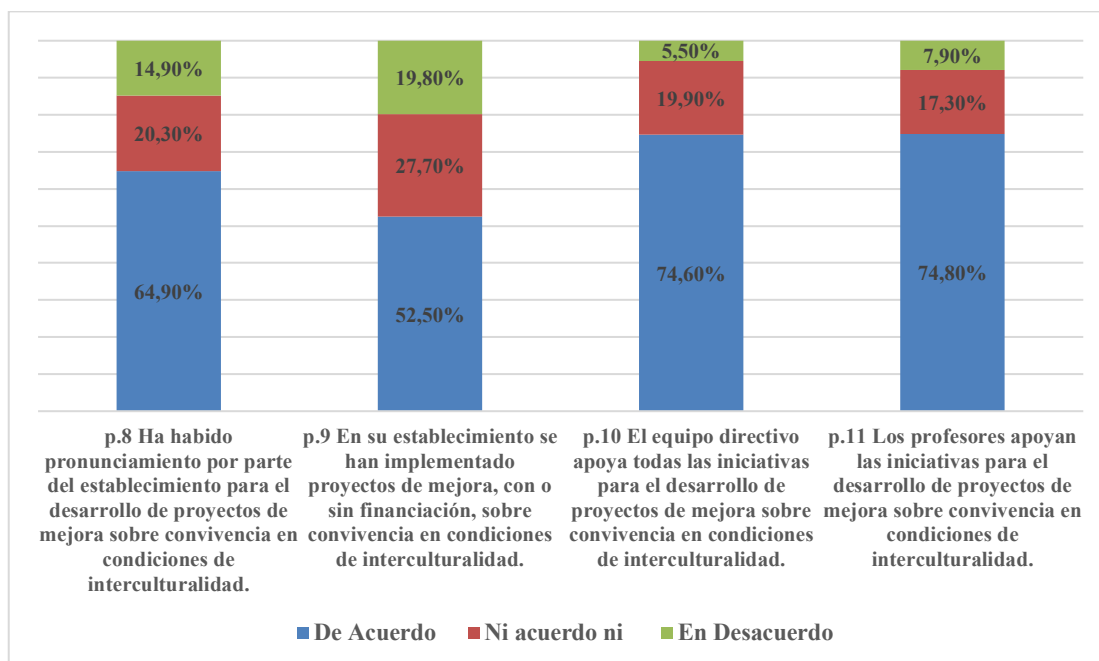
### **7.2 Categoría: sensibilización con el tema de la convivencia en interculturalidad**

A continuación, la Figura 6 muestra los resultados transversales para la categoría sensibilización con el tema de la convivencia en interculturalidad.



Figura 6

Comportamiento transversal: sensibilización con el tema de la convivencia



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el comportamiento transversal de la categoría, se aprecia una desproporción significativamente mayor hacia el polo positivo, particularmente en torno a las percepciones sobre el apoyo de los equipos directivos y el profesorado para el desarrollo de proyectos de mejora en convivencia en interculturalidad.

Comparativamente, las siguientes tablas muestran el comportamiento a nivel de los centros y para los ítems pertenecientes a esta categoría.

Tabla 31

Ítem 8. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 8 Ha habido pronunciamiento por parte del establecimiento para el desarrollo de proyectos de mejora sobre convivencia en condiciones de interculturalidad	De acuerdo	75,0%	92,3%	46,9%	30,4%	88,6%	61,1%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	18,8%	7,7%	21,9%	32,6%	8,6%	38,9%
	En desacuerdo	6,3%		31,3%	37,0%	2,9%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32

Ítem 9. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 9 En su establecimiento se ha implementado proyectos de mejora, con o sin financiación, sobre convivencia en condiciones de interculturalidad	De acuerdo	65,6%	84,6%	37,5%	13,0%	71,4%	50,0%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	15, %	25,0%	45,7%	22,9%	50,0%
	En desacuerdo	21,9%		37,5%	41,3%	5,7%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 33

Ítem 10. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 10 El equipo directivo apoya todas las iniciativas para el desarrollo de proyectos de mejora sobre convivencia en condiciones de interculturalidad	De acuerdo	84,4%	92,1%	77,4%	46,8%	77,1%	83,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	7,9%	16,1%	42,6%	14,3%	16,7%
	En desacuerdo	3,1%		6,5%	10,6%	8,6%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34

Ítem 11. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 11 Los profesores apoyan las iniciativas para el desarrollo de proyectos de mejora sobre convivencia en condiciones de interculturalidad	De acuerdo	75,0%	87,2%	75,0%	63,0%	74,3%	77,8%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	15,6%	12,8%	12,5%	23,9%	20,0%	16,7%
	En desacuerdo	9,4%		12,5%	13,0%	5,7%	5,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el comportamiento que se muestra en las tablas anteriores, al establecer comparaciones entre los centros a lo largo de los diferentes ítems de esta categoría destaca el centro 2 para el polo positivo en todos los casos.

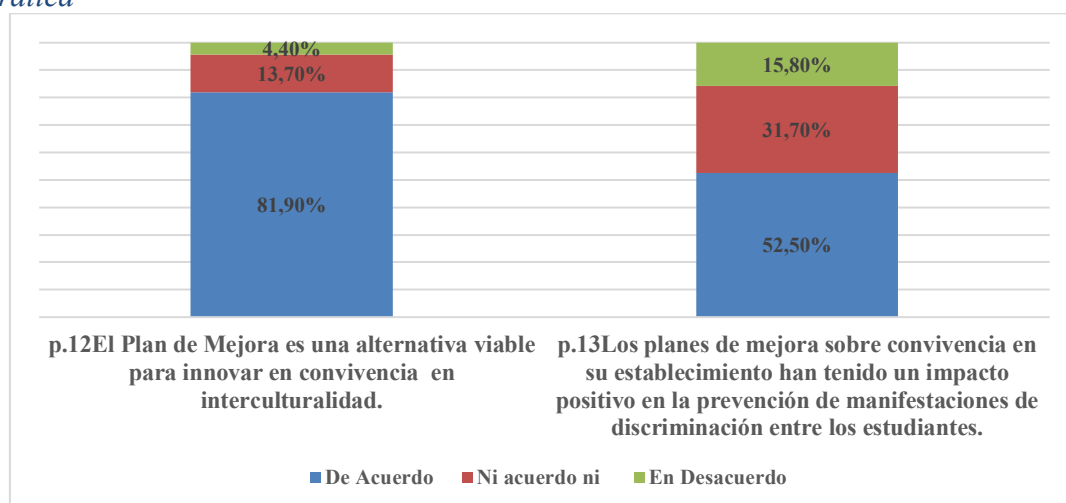
Respecto del comportamiento del polo negativo, aparece el centro 4 con mayores concentraciones de frecuencia al compararlo con el resto de los establecimientos.

### 7.3 Categoría: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática

A continuación, la Figura 7 muestra los resultados transversales para la categoría plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática.

Figura 7

*Comportamiento transversal: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática*



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el comportamiento transversal de la categoría, se aprecia una desproporción significativamente mayor hacia el polo positivo, lo que significa que priman las percepciones de los participantes acerca del plan de mejora como alternativa viable para innovar en convivencia democrática. No obstante, llama la atención que los resultados en torno a las percepciones sobre su impacto positivo en la prevención de la discriminación, si bien no es del todo desalentador, solo concentra el 52,5%. Las siguientes tablas muestran el comportamiento a nivel de los centros y para los ítems pertenecientes a esta categoría.

Tabla 35

Ítem 12. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 12 El plan de mejora es una alternativa viable para innovar en convivencia en interculturalidad.	De acuerdo	93,8%	84,6%	75,0%	77,1%	80,0%	83,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	3,1%	15,4%	15,6%	16,7%	14,3%	16,7%
	En desacuerdo	3,1%		9,4%	6,3%	5,7%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36

Ítem 13. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 13 Los planes de mejora sobre convivencia en su establecimiento han tenido un impacto positivo en la prevención de manifestaciones de discriminación.	De acuerdo	68,8%	61,5%	40,6%	30,4%	65,7%	55,6%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,4%	35,9%	37,5%	34,8%	31,4%	44,4%
	En desacuerdo	21,9%	2,6%	21,9%	34,8%	2,9%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar el comportamiento de las frecuencias a nivel de los centros para los ítems de esta categoría, destacan los centros 1, 2 y 5 para el polo positivo.

Respecto del comportamiento del conglomerado negativo-neutral, destaca el centro 4 con una mayor concentración de frecuencias, en relación con el resto de los establecimientos.

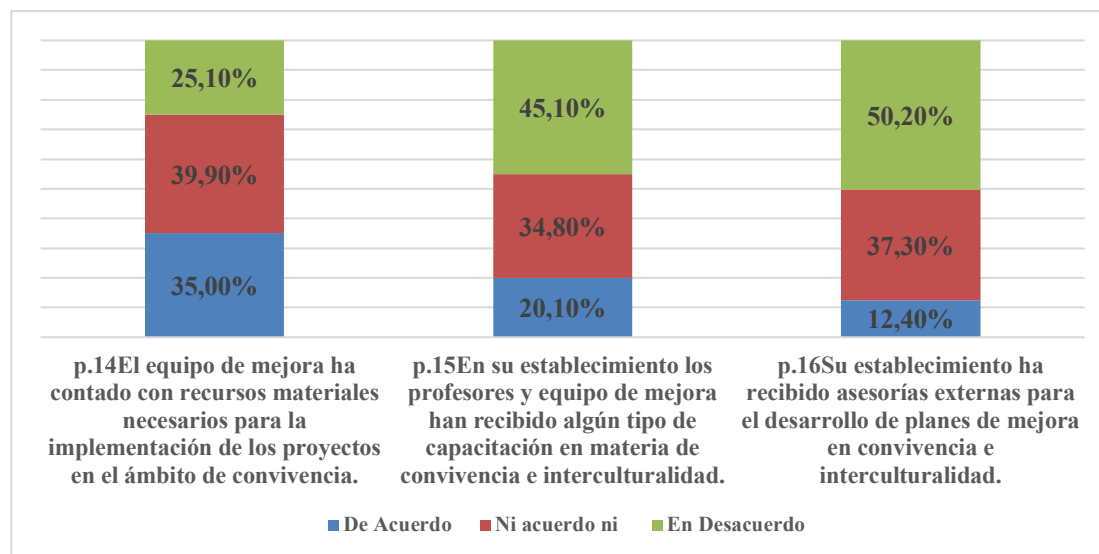
En el caso del centro 6, a pesar de que concentra una frecuencia de 55% en el polo positivo, llama la atención la existencia de un 44% en el polo neutral respecto del impacto del plan de mejora en la prevención de la discriminación. En general, estos resultados se tomaron en cuenta durante la segunda fase del estudio, donde se profundiza en las percepciones de los participantes respecto del tema de la discriminación y su expresión hacia el interior de los establecimientos.

#### 7.4 Categoría: facilitadores y obstaculizadores

A continuación, la Figura 8 muestra los resultados transversales para la categoría facilitadores y obstaculizadores.

Figura 8

*Comportamiento transversal: facilitadores y obstaculizadores*



Fuente: Elaboración propia.

Según el comportamiento transversal en la distribución de las frecuencias, la Figura 8 evidencia que hay un claro predominio de los polos neutral y negativo en las percepciones relacionadas con las condiciones facilitadoras para el diseño e implementación de planes de mejora en convivencia democrática en los establecimientos estudiados, específicamente en materia de asesorías, capacitaciones y recursos materiales.

Comparativamente, las siguientes tablas muestran el comportamiento de los resultados a nivel de los centros y para los ítems pertenecientes a esta categoría.

Tabla 37

Ítem 14. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 14 El equipo de mejora ha contado con recursos materiales necesarios para la implementación de los proyectos en el ámbito de convivencia.	De acuerdo	38,7%	30,8%	43,8%	25,0%	48,6%	22,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,9%	56,4%	40,6%	35,4%	37,1%	66,7%
	En desacuerdo	48,4%	12,8%	15,6%	39,6%	14,3%	11,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38

Ítem 15. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 15 En su establecimiento profesores y equipo de mejora han recibido algún tipo de capacitación en materia de convivencia interculturalidad.	De acuerdo	18,8%	28,9%	12,5%	6,3%	27,8%	38,9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	21,9%	34,2%	34,4%	35,4%	50,0%	27,8%
	En desacuerdo	59,4%	36,8%	53,1%	58,3%	22,2%	33,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 39

Ítem 16. Distribución porcentual según el centro educativo

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 16 Su establecimiento ha recibido asesorías externas para el desarrollo de planes de mejora en convivencia e interculturalidad.	De acuerdo	12,5%	5,4%	9,4%	4,3%	22,9%	33,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	21,9%	37,8%	28,1%	38,3%	60,0%	33,3%
	En desacuerdo	65,6%	56,8%	62,5%	57,4%	17,1%	33,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Esta categoría es particularmente relevante por su relación con los procesos de colaboración y asesoramiento para el desarrollo de la mejora en convivencia democrática en condiciones de interculturalidad. Sin embargo, a los efectos del estudio, los resultados obtenidos son desalentadores transversalmente, dado que se aprecia una tendencia significativamente mayoritaria en las percepciones de los participantes de los centros de no haber recibido capacitaciones ni asesorías externas para el desarrollo de planes de mejora en convivencia en interculturalidad.

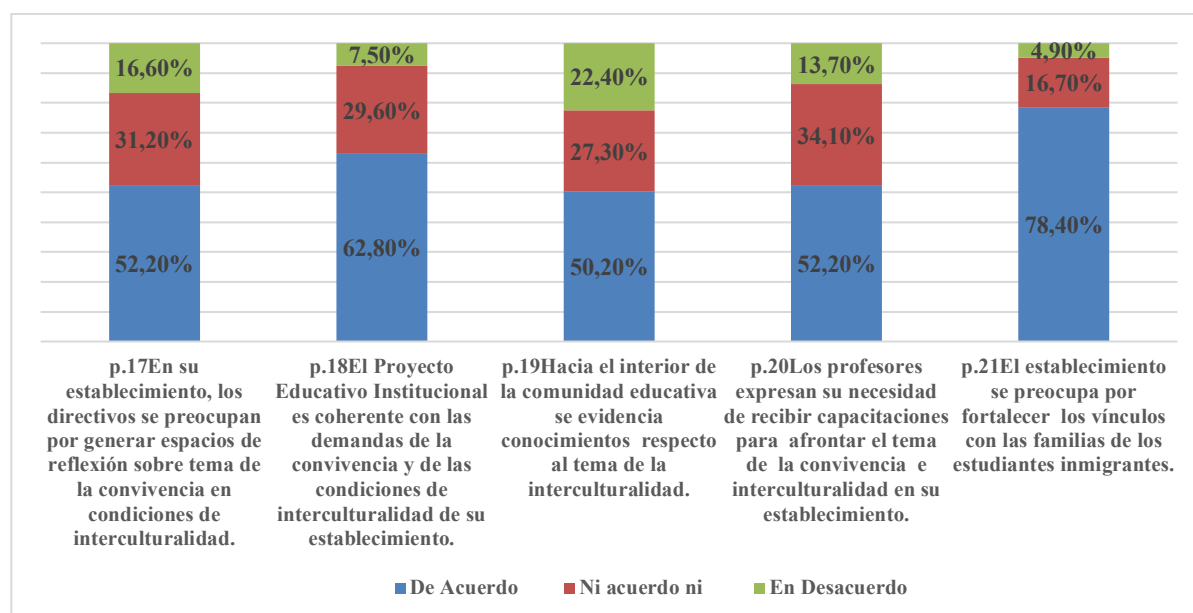
De acuerdo con la concentración de frecuencias, las del conglomerado negativo y neutral son significativas, tanto desde el punto de vista de las asesorías y formación profesional, como de los recursos materiales con que cuentan los centros para innovar.

### 7.5 Categoría: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática

A continuación, la Figura 9 muestra los resultados transversales para la categoría visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática.

Figura 9

*Comportamiento transversal: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora*



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el comportamiento transversal en la distribución de las frecuencias, la Figura 9 evidencia que hay un claro predominio del polo positivo en las percepciones relacionadas con la visión inclusiva en el planteamiento de propuestas. En particular, el tema que destaca

mayoritariamente es la preocupación por el fortalecimiento de los vínculos con las familias de estudiantes inmigrantes, seguido por el rol que le adjudican los participantes al PEI y su coherencia con las demandas de la convivencia en condiciones de interculturalidad hacia el interior de los establecimientos.

Comparativamente, las siguientes tablas muestran el comportamiento de los resultados a nivel de los centros y para los ítems pertenecientes a esta categoría.

Tabla 40

*Ítem 17. Distribución porcentual según el centro educativo*

				Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 17	En su establecimiento, los directivos se preocupan por generar espacios de reflexión sobre el tema de la convivencia en condiciones de interculturalidad.	En su establecimiento, los directivos se preocupan por generar espacios de reflexión sobre el tema de la convivencia en condiciones de interculturalidad.	De acuerdo	71,9%	46,2%	40,6%	25,0%	80,6%	66,7%
			Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,4%	41,0%	34,4%	52,1%	8,3%	33,3%
			En desacuerdo	18,8%	12,8%	25,0%	22,9%	11,1%	
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 41

*Ítem 18. Distribución porcentual según el centro educativo*

				Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 18	El PEI es coherente con las demandas de la convivencia y de las condiciones de interculturalidad de su establecimiento.	El PEI es coherente con las demandas de la convivencia y de las condiciones de interculturalidad de su establecimiento.	De acuerdo	71,9%	69,2%	58,1%	40,9%	74,3%	72,2%
			Ni acuerdo ni en desacuerdo	21,9%	28,2%	38,7%	40,9%	20,0%	22,2%
			En desacuerdo	6,3%	2,6%	3,2%	18,2%	5,7%	5,6%
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 42

*Ítem 19. Distribución porcentual según el centro educativo*

			Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 19 Hacia el interior de la comunidad educativa evidencia conocimientos respecto del tema de la interculturalidad.	Hacia el interior de la comunidad educativa evidencia conocimientos respecto del tema de la interculturalidad.	De acuerdo	56,3%	53,8%	37,5%	31,3%	75,0%	55,6%
		Ni acuerdo ni en desacuerdo	31,3%	33,3%	28,1%	25,0%	16,7%	33,3%
		En desacuerdo	12,5%	12,8%	34,4%	43,8%	8,3%	11,1%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 43

*Ítem 20. Distribución porcentual según el centro educativo*

			Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 20 Los profesores expresan su necesidad de recibir capacitaciones para afrontar el tema de la convivencia e interculturalidad en su establecimiento.	Los profesores expresan su necesidad de recibir capacitaciones para afrontar el tema de la convivencia e interculturalidad en su establecimiento.	De acuerdo	40,6%	41,0%	53,1%	50,0%	75,0%	55,6%
		Ni acuerdo ni en desacuerdo	46,9%	46,2%	21,9%	33,3%	19,4%	38,9%
		En desacuerdo	12,5%	12,8%	25,0%	16,7%	5,6%	5,6%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 44

*Ítem 21. Distribución porcentual según el centro educativo*

			Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 21 El establecimiento se preocupa por fortalecer los vínculos con las familias de los estudiantes inmigrantes.	El establecimiento se preocupa por fortalecer los vínculos con las familias de los estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	84,4%	89,7%	71,9%	70,8%	80,0%	72,2%
		Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,4%	10,3%	28,1%	18,8%	14,3%	22,2%
		En desacuerdo	6,3%			10,4%	5,7%	5,6%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Como aspecto muy alentador hacia el interior de esta categoría se encuentra la tendencia significativamente mayoritaria del polo positivo en las percepciones de todos los centros respecto de su preocupación por el fortalecimiento de los vínculos con las familias, destacándose los centros 1, 2 y 5. Así mismo, destaca el centro 5 en cuanto al comportamiento del polo positivo en las percepciones en torno a la preocupación de los directivos para generar espacios de reflexión acerca del tema de la convivencia en interculturalidad, en evidenciar conocimientos de dichas temáticas y en sus demandas por recibir más capacitaciones.

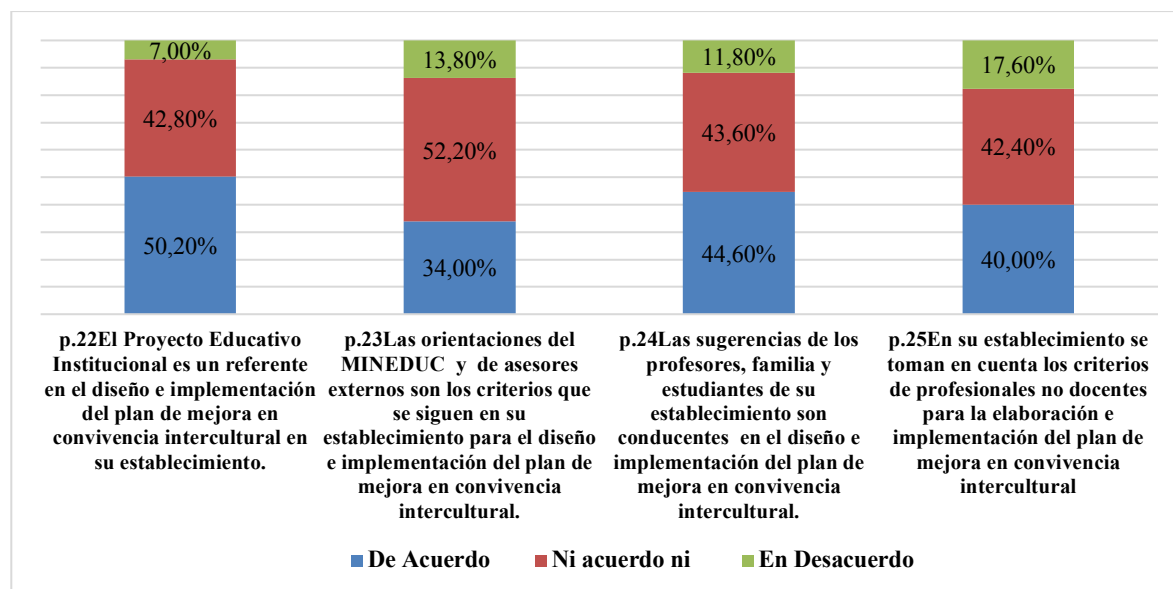
Sin embargo, llama la atención el comportamiento de las percepciones de los profesionales del centro 4, dado que las frecuencias se concentran mayoritariamente en el polo negativo y/o el conglomerado neutral-negativo, excepto en la preocupación por el fortalecimiento del vínculo con la familia.

### 7.6 Categoría: visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios

A continuación, la Figura 10 muestra los resultados transversales para la categoría visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática.

Figura 10

*Comportamiento transversal: visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios*



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el comportamiento transversal en la distribución de las frecuencias, la Figura 10 muestra un tendiente predominio del conglomerado integrado por los polos neutral-negativo en las percepciones relacionadas con la visión inclusiva en el planteamiento de

propuestas. El ítem que concentra la frecuencia más alta para este conglomerado es el ítem 23, relacionado con las orientaciones de asesores externos y del Mineduc para el diseño e implementación de planes de mejora, seguido del ítem 25, referido a la participación de los profesionales no docentes en el diseño e implementación de los planes de mejora.

Estos resultados son particularmente importantes, por lo que son abordados de manera intensiva en la segunda fase, ya que se trata de una categoría que involucra el tema de la colaboración y asesoramiento de entidades como la Dirección de Educación, entre otros externos, a través de los cuales se canalizan y acuerdan lineamientos para la práctica educativa inclusiva en interculturalidad en las escuelas. Por otra parte, se manifiestan percepciones poco alentadoras acerca del protagonismo —hacia el interior de los establecimientos— de los profesionales no docentes, los que deben mostrar su rol activo en el desarrollo de los proyectos de mejora, al igual que el profesorado y el resto de los equipos.

Respecto del papel del PEI como referente en la elaboración de los planes de mejora (ítem 22), aunque los resultados arrojan una concentración de frecuencias del 50,20% no son suficientemente alentadores si se considera que el PEI es la brújula conducente de los procesos de mejora en los establecimientos educacionales.

El hecho de que aparezca el conglomerado neutral-negativo concentrando una frecuencia similar (42,80% y 7% respectivamente), se evidencia la tibieza que entrañan estos resultados respecto de esta comprensión del PEI.

Comparativamente, las siguientes tablas muestran el comportamiento de los resultados a nivel de los centros y para los ítems pertenecientes a esta categoría.

Tabla 45

*Ítem 22. Distribución porcentual según el centro educativo*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 22 El PEI es un referente en el diseño e implementación del plan de mejora en convivencia intercultural en su establecimiento.	De acuerdo	53,1%	59,5%	50,0%	21,3%	68,6%	66,7%
	Ni acuerdo ni desacuerdo	40,6%	35,1%	43,8%	70,2%	22,9%	27,8%
	En desacuerdo	6,3%	5,4%	6,3%	8,5%	8,6%	5,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 46

*Ítem 23. Distribución porcentual según el centro educativo*

			Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 23	Las orientaciones del Mineduc y de asesores externos son los criterios que se siguen en su establecimiento para el diseño e implementación del plan de mejora en convivencia intercultural.	De acuerdo	46,9%	44,7%	37,5%	10,4%	40,0%	33,3%
		Ni acuerdo ni en desacuerdo	31,3%	34,2%	50,0%	77,1%	54,3%	61,1%
		En desacuerdo	21,9%	21,1%	12,5%	12,5%	5,7%	5,6%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 47

*Ítem 24. Distribución porcentual según el centro educativo*

			Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 24	Las sugerencias de los profesores, familia y estudiantes de su establecimiento son conducentes en el diseño e implementación del plan de mejora en convivencia intercultural.	De acuerdo	53,1%	64,1%	34,4%	14,6%	62,9%	50,0%
		Ni acuerdo ni en desacuerdo	31,3%	28,2%	56,3%	60,4%	37,1%	44,4%
		En desacuerdo	15,6%	7,7%	9,4%	25,0%		5,6%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 48

*Ítem 25. Distribución porcentual según el centro educativo*

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 25 En su De establecimiento se acuerdo toman en cuenta los criterios de profesionales no ni en docentes para la desacuerdo elaboración e En implementación del desacuerdo plan de mejora en convivencia intercultural.	40,6%	53,8%	34,4%	20,8%	50,0%	50,0%
	40,6%	41,0%	46,9%	39,6%	44,4%	44,4%
	18,8%	5,1%	18,8%	39,6%	5,6%	5,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

El tema de la participación de los profesionales no docentes, correspondiente al ítem 25 (Tabla 48), es desalentador para todos los centros estudiados, dada la transversal significatividad del conglomerado neutral-negativo, desatacando los centros 4 y 3 para esta polaridad, con excepción del centro 2, que expresa la mayor concentración en el polo positivo. Otro comportamiento transversalmente desalentador es el del ítem 23 (Tabla 46), relacionado con el rol de los asesores externos y de orientaciones emanadas de la Dirección de Educación para el desarrollo de la mejora en convivencia democrática. Las percepciones de los profesionales de todos los centros son tendientes al conglomerado negativo-neutral, lo cual hace sentido con el resultado obtenido en la categoría de facilitadores y obstaculizadores, puntualmente, en el tema referido al asesoramiento y capacitaciones para los profesionales, y el soporte material para la innovación.

En el caso del ítem 22 (Tabla 45) referido al PEI como referente para la elaboración de propuestas de planes de mejora, destacan los centros 5 y 6 por la concentración de frecuencias hacia el polo positivo. Pero las concentraciones de frecuencias exhibidas para el conglomerado negativo-neutral en la mayoría de los centros, fundamentalmente el centro 4, es un resultado desalentador hacia el interior de la categoría y dimensión.

Por su parte, el ítem 24 (Tabla 47) referido a la toma en consideración de los estudiantes, familia y profesores en el diseño de los planes de mejora, muestra resultados tendientemente positivos si se comparan con los obtenidos respecto del papel de los profesionales no docentes, particularmente los centros 2 y 5. Pero a nivel transversal no son los suficientemente alentadores,

sobre todo al apreciar los resultados obtenidos por los centros 3 y 4, donde particularmente este último sigue llamando la atención por su tendencia hacia el conglomerado neutral-negativo.

### **7.7 Resumen de resultados de la dimensión procedimental**

Para resumir el comportamiento de la dimensión procedimental de acuerdo con los resultados obtenidos, tal como se refirió en párrafos anteriores se consideran como:

- Fortaleza: los ítems que concentran mayor frecuencia hacia el polo positivo para cada categoría y dimensión.
- Debilidad: los ítems que concentran mayor frecuencia hacia el polo negativo para cada categoría y dimensión.
- Amenaza: los ítems que agrupan mayores frecuencias dentro del polo neutral para cada categoría y dimensión, así como los ítems donde se presenta el conglomerado neutral-negativo.

La Figura 11 resume el comportamiento de los resultados de las categorías que integran la dimensión procedimental.

Figura 11

*Resumen de los resultados de la dimensión procedimental*



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura anterior, las fortalezas para esta dimensión se explican en los siguientes párrafos.

Según el comportamiento de las percepciones de los participantes, transversalmente los centros se encuentran sensibilizados con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad, dado el predominio del polo positivo a lo largo de los ítems para esta categoría en todos los centros estudiados, particularmente por parte de los equipos directivos y profesorado.

a) Desde el punto de vista de la visión inclusiva, se evidencia la preocupación de los centros por generar instancias para la participación de la familia hacia el interior de la escuela, muestran inquietudes para la reflexión sobre la convivencia en interculturalidad, así como demandan abiertamente la necesidad de conocimientos acerca de este tema a través de capacitaciones, lo que confirma la carencia mostrada respecto del tema formativo. Si bien este último aspecto aparece simultáneamente como una debilidad, el hecho de que los profesionales evidencien una elevada autoconciencia sobre la necesidad de estos espacios de superación profesional, es también una fortaleza para la etapa que transitan ante el desafío de la diversidad cultural que está caracterizando el paso hacia la posmodernidad en Chile.

Ahora bien, respecto de la amenaza para esta dimensión, la misma se explica porque, a pesar de que es significativamente mayoritaria (81,9%) la percepción de los participantes respecto de que el plan de mejora es una alternativa viable para innovar en convivencia democrática en interculturalidad, no es elocuentemente mayoritario el reconocimiento que hacen del impacto de este instrumento de gestión en la prevención de la discriminación hacia el interior de sus establecimientos (52,5%).

En cuanto a las debilidades hacia el interior de esta dimensión, las mismas se explican:

- a) Transversalmente; las percepciones encontradas evidencian que los profesionales de los centros estudiados demandan mayor formación y actualización en el ámbito de la interculturalidad y la convivencia democrática. Esto se grafica por el predominio del conglomerado negativo-neutral.
- b) Por el predominio del conglomerado negativo-neutral en las percepciones relacionadas con la disponibilidad de recursos materiales para implementación de planes de mejora, así como en la realización de asesorías por parte de la Dirección de Educación y/o de otros colaboradores externos para el desarrollo de sus proyectos.
- c) Por el predominio del conglomerado negativo-neutral en las percepciones sobre el protagonismo desalentador de los estamentos, sobre todo de los profesionales no docentes en los procesos de mejora. En general, es poco alentador el tema de la colaboración y asesoramiento de entidades como la Dirección de Educación, entre otros entes externos.
- d) Respecto de las percepciones del PEI como brújula conducente en el diseño e implementación del plan de mejora en convivencia democrática; estas se muestran con explícita tibieza, dado

que la distribución de las frecuencias no es tendientemente favorable a ningún polo en concreto (50,2% polo positivo y el 49,8% del conglomerado negativo- positivo). Se trata entonces de un aspecto que debería estar claramente impregnado en el quehacer de la mejora en los centros.

En cuanto al comportamiento de los establecimientos educacionales, las tablas anteriores mostraron los de mayor significancia por su polaridad, ya sea positiva, negativa y/o neutral para los diferentes ítems de las categorías de la dimensión.

En general, se puede resumir que de manera transversal, los que destacan por su polaridad positiva son los centros 2 y 5, los cuales se caracterizan por ser los de mayor predominio del sexo femenino (82,1% y 86,1% respectivamente) y de profesionales con estudios de posgrado (79,5% y 69,5% respectivamente). En la polaridad negativa o para el conglomerado negativo-neutral, el centro 4 evidencia la mayor significancia, seguido por el centro 3. De manera transversal estos centros se caracterizan por ocupar el segundo puesto respecto de la frecuencia de profesionales que no cuentan con estudios de posgrado (37,5%) a pesar de que esta no es una característica predominante transversalmente, ya que en todos los centros estudiados la mayoría de los profesionales cuenta con algún estudio de posgrado.

A continuación se detallan las características sociodemográficas que distinguen a los centros 2 y 5, de polaridad positiva:

- Centro 2. Es el centro con mayor número de profesionales entre 30 y 40 años (41%), mayor número de profesionales con algún tipo de estudio de posgrado (79,5%) y del sexo femenino (82,1%). Respecto de los años de ejercicio, la frecuencia se encuentra distribuida, fundamentalmente en los periodos de 5-10 años (38,5%) y más de 15 años (33,3%). Para este establecimiento, llama la atención su configuración, donde se integra la experiencia de profesionales con más años de experiencia con la presencia de un número no menos importante de profesionales más jóvenes, todos con algún estudio de posgrado.
- Centro 5: Predomina el sexo femenino (86,1%), el periodo de más de 15 años de experiencia profesional y 41 años de edad, mostrando un 55,6% respectivamente. Por otro lado, un grupo no menos importante cuenta con estudios de posgrado (69,4%).

Al profundizar en las características sociodemográficas que presentan los centros con resultados tendientes al polo negativo o conglomerado negativo-neutral, se evidencia lo siguiente:

- Centro 4. Respecto del periodo de edad, este concentra mayor frecuencia en el periodo de 41 años y más (68,8%) y más de 15 años de ejercicio profesional (43,8%) y más de la mitad cuenta con algún estudio de posgrado (54,2%). Estas características también están presentes en centros



con tendencia hacia el polo positivo, por lo que hace pensar que a los efectos de la dimensión procedimental, pudieran no ser relevantes para esta institución.

- Centro 3. Expresa una concentración del 62,5% de profesionales con más de 41 años, el 62,5% de profesionales con algún estudio de posgrado y un 40,6% de profesionales entre 10 y 15 años de experiencia.

A pesar de las diferencias a nivel de centros en cuanto a características sociodemográficas, transversalmente no son significativas, excepto la configuración del centro 2, en edad y años de experiencia. En todos los casos es mayoritariamente predominante el sexo femenino.

## **Dimensión temática**

### **7.8 Categoría: origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad**

Con el objetivo de interpretar las unidades de análisis para esta categoría, se comprende lo siguiente:

#### a) Visibilidad versus ocultación del conflicto en interculturalidad (ítem 26)

Es la autoconciencia respecto de la existencia de conflictos durante la convivencia en diversidad cultural. Se expresa de las siguientes maneras:

- Visibilidad del conflicto intercultural y de su carácter inevitable. Guarda relación con las respuestas *Muy de Acuerdo* y *De acuerdo* y expresa una fortaleza.
- Ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad. Se expresa en las respuestas *Muy en Desacuerdo* y *En desacuerdo*, y expresa una debilidad para la innovación en convivencia democrática a través de los procesos de mejora.
- Enmascaramiento del conflicto. Se expresa en las respuestas *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Expresa una amenaza para el trabajo en convivencia democrática a través de los procesos de mejora.

#### b) Relevancia de la diferencia cultural para el origen de los conflictos (ítem 27)

Se refiere al papel que se adjudica a la diferencia cultural en la aparición de problemáticas relacionadas con la convivencia hacia el interior de los establecimientos. Se expresa como sigue:

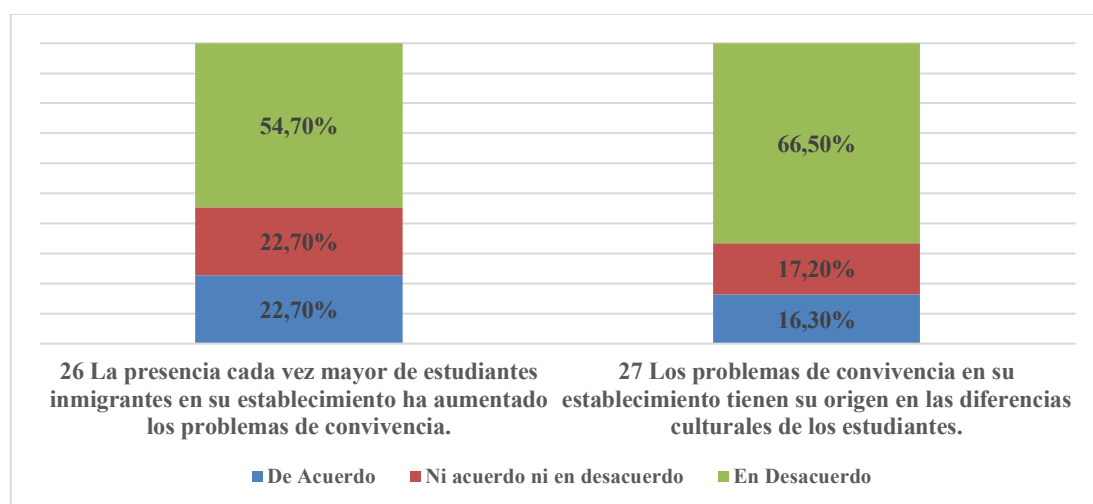
- La diferencia cultural es relevante para la aparición de conflictos en la convivencia. Se expresa en las respuestas *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*. Expresa una fortaleza el reconocimiento del valor positivo de la singularidad cultural.

- La diferencia cultural es irrelevante en la posible aparición de conflictos en la convivencia. Se expresa en las respuestas de *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo*. Es una debilidad desconocer la relevancia de la singularidad cultural y el conflicto intercultural.
- Enmascaramiento de la diferencia cultural. Se expresa en las respuestas *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Es una amenaza la resistencia pasiva a la riqueza de la singularidad cultural y su necesidad para la participación democrática.

A continuación, la Figura 12 muestra los resultados transversales para la categoría origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad.

Figura 12

*Comportamiento transversal: origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad*



Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos resultados transversales para el ítem 26, las percepciones de los profesionales de los centros estudiados respecto de la visibilidad versus ocultación del conflicto en interculturalidad tienden a la ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad, dado el predominio del polo negativo, por lo que representa una debilidad a los efectos de la mejora en convivencia democrática. Estos resultados son coherentes con los que arrojan las percepciones respecto de la relevancia de la diferencial cultural para el origen de los conflictos del ítem 27, donde hay un predominio de la tendencia que apunta a que la diferencia cultural es irrelevante en la posible aparición de conflictos en la convivencia, dado el predominio del polo negativo.

Comparativamente, las siguientes tablas muestran el comportamiento de los resultados para cada uno de los centros y en los ítems pertenecientes a esta categoría.

Tabla 49

*Ítem 26. Distribución porcentual según el centro educativo*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 26 La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.	De acuerdo	6,3%	10,8%	12,5%	50,0%	22,2%	22,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	15,6%	24,3%	12,5%	33,3%	22,2%	22,2%
	En desacuerdo	78,1%	64,9%	75,0%	16,7%	55,6%	55,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 50

*Ítem 27. Distribución porcentual según el centro educativo*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 27 Los problemas de convivencia en su establecimiento tienen su origen en las diferencias culturales de los estudiantes.	De acuerdo	6,3%		9,4%	43,8%	11,1%	16,7%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	10,8%	9,4%	29,2%	19,4%	16,7%
	En desacuerdo	81,3%	89,2%	81,3%	27,1%	69,4%	66,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el comportamiento de las tablas anteriores, a pesar de que la tendencia transversal en las percepciones de los profesionales de los centros es muy similar en cuanto a la predominancia del polo negativo para la visibilidad u ocultación del conflicto en interculturalidad, que indica ocultación o no reconocimiento, el centro 4 muestra una mayor concentración de percepciones positivas que evidencian un interesante nivel de autoconciencia de sus profesionales en cuanto a la visibilidad del conflicto intercultural.

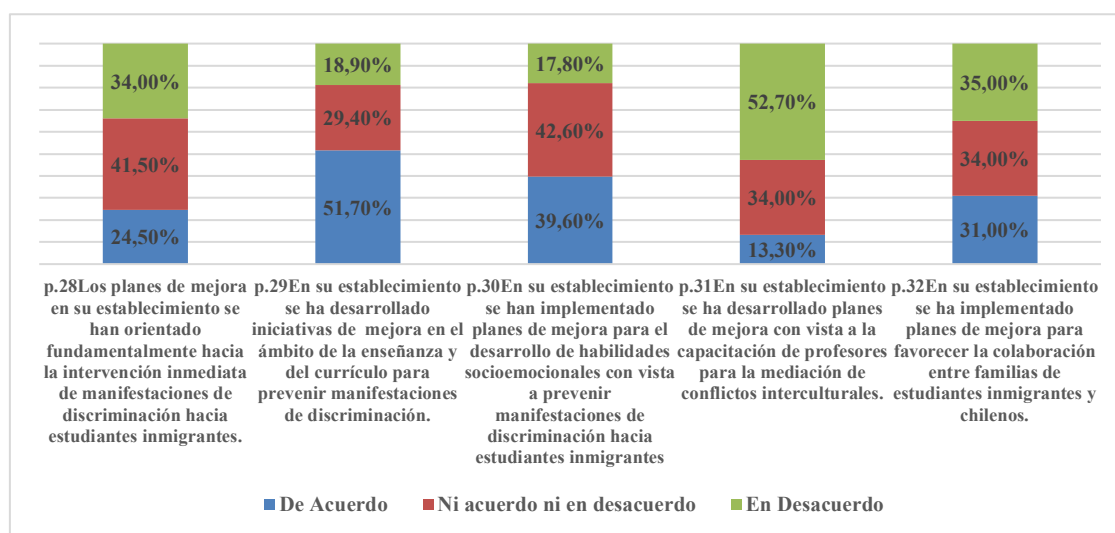
Desde el punto de vista del reconocimiento de la relevancia de la diferencia cultural para el origen de los conflictos, comparativamente con el resto de los establecimientos, también el centro 4 muestra una mayor concentración de frecuencias en el polo positivo, aunque hacia el interior de su comunidad, la mayor parte de las percepciones se concentra en el conglomerado negativo-neutral.

## 7.9 Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación

A continuación, la Figura 13 muestra los resultados transversales para la categoría enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación.

Figura 13

*Comportamiento transversal: enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad y prevenir la discriminación*



Fuente: Elaboración propia.

En general, es desalentador que transversalmente las percepciones no sugieran una proyección deliberada para el desarrollo de los diversos enfoques para la prevención de la discriminación y exclusión. Como se aprecia en la Figura 11, hay un predominio del conglomerado negativo-neutral y bajas concentraciones de frecuencias hacia el polo positivo.

Lo más llamativo es que a pesar de que las percepciones de los profesionales en la dimensión procedimental mostraron tendientemente la preocupación por incentivar el vínculo con la familia, no se aprecia una estrategia deliberada para su materialización a través de los planes de mejora.

Tabla 51

*Enfoque remedial-correctivo. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 28 Los planes de mejora en su establecimiento se han orientado fundamentalmente hacia la intervención inmediata de manifestaciones de discriminación hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	31,3%	32,4%	15,6%	8,5%	38,2%	27,8%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	21,9%	48,6%	43,8%	48,9%	38,2%	44,4%
	En desacuerdo	46,9%	18,9%	40,6%	42,6%	23,5%	27,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 52

*Enfoque orientado al currículo. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 29 En su establecimiento se han desarrollado iniciativas de mejora en el ámbito de la enseñanza y del currículo para prevenir manifestaciones de discriminación	De acuerdo	48,4%	67,6%	25,0%	47,9%	62,9%	61,1%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	22,6%	13,5%	43,8%	35,4%	25,7%	38,9%
	En desacuerdo	29,0%	18,9%	31,3%	16,7%	11,4%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 53

*Enfoque orientado a las habilidades sociales. Distribución porcentual según centros*

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	
p. 30 En su establecimiento se han implementado planes de mejora para el desarrollo de habilidades socioemocionales con vista a prevenir manifestaciones de discriminación hacia inmigrantes.	De acuerdo	46,9%	56,8%	25,0%	22,9%	51,4%	38,9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	28,1%	29,7%	65,6%	43,8%	42,9%	50,0%
	En desacuerdo	25,0%	13,5%	9,4%	33,3%	5,7%	11,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 54

*Enfoque orientado a la mediación cultural. Distribución porcentual según los centros*

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	
p. 31 En su establecimiento se han desarrollado planes de mejora con vista a la capacitación de profesores para la mediación de conflictos interculturales.	De acuerdo	3,1%	21,6%	12,5%	4,2%	27,8%	11,1%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	21,9%	37,8%	28,1%	22,9%	50,0%	55,6%
	En desacuerdo	75,0%	40,5%	59,4%	72,9%	22,2%	33,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 55

*Enfoque orientado al vínculo con la familia. Distribución porcentual*

				Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 32	En su	establecimiento se ha	De acuerdo	37,5%	44,4%	25,0%	21,3%	34,3%	22,2%
	implementado	planes para	Ni acuerdo ni en	25,0%	30,6%	37,5%	29,8%	34,3%	61,1%
	favorecer	la	desacuerdo						
	colaboración	entre	En	37,5%	25,0%	37,5%	48,9%	31,4%	16,7%
	familias	de	desacuerdo						
	estudiantes								
	inmigrantes	y							
	chilenos.								
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Dado el tendiente predominio del conglomerado neutral-negativo, se evidencia un desconocimiento de los participantes en cuanto a los enfoques para la fundamentación de planes de mejora con vistas al desarrollo de la convivencia democrática. Aun cuando las percepciones de los profesionales evidencian una clara autoconciencia en torno a la carencia de acciones educativas deliberadas para la participación y colaboración de las familias de los estudiantes en las propuestas de mejora, el enfoque orientado al vínculo con la familia muestra muy bajos resultados en todos los centros.

### 7.10 Categoría: existencia de prejuicios

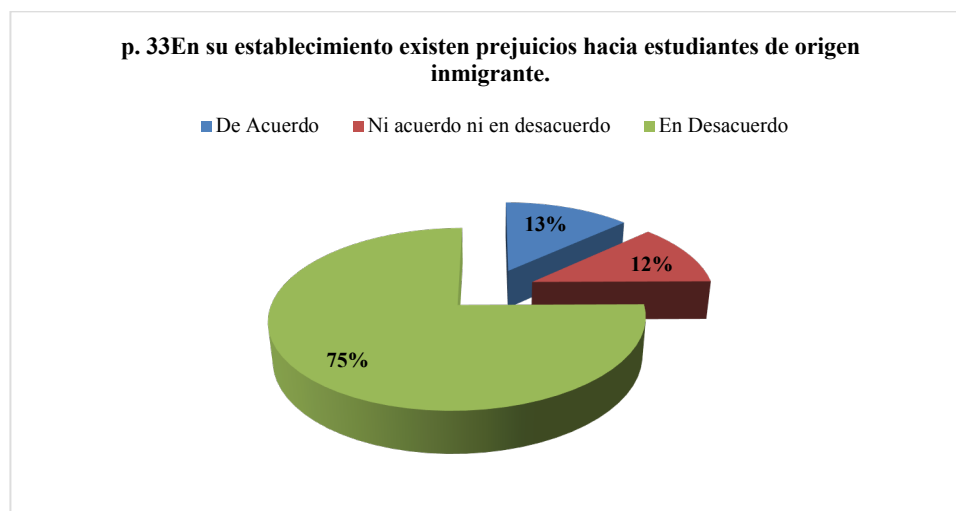
Para la interpretación de esta categoría, como se señaló en el epígrafe anterior, se establecieron tres tipos de manifestaciones de acuerdo con las respuestas de los profesionales de los centros:

- Reconocimiento de la existencia de prejuicios: De acuerdo.
- No reconocimiento de la existencia de prejuicios: En desacuerdo.
- Enmascaramiento del prejuicio: Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A continuación, la Figura 14 muestra los resultados transversales para la categoría existencia de prejuicios.

Figura 14

Comportamiento transversal: existencia de prejuicios



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, transversalmente las percepciones de los profesionales se concentran en el polo negativo o desacuerdo (75%), lo que evidencia el predominio del no reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad. A nivel de centros, como prueba la siguiente tabla, el comportamiento de esta categoría replica el arrojado transversalmente.

Tabla 56

Categoría existencia de prejuicios. Distribución porcentual según los centros

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 33 En su establecimiento existen prejuicios hacia estudiantes de origen inmigrante.						
De acuerdo	9,4%	5,9%	9,4%	19,1%	20,6%	11,1%
Ni acuerdo ni en desacuerdo		11,8%	3,1%	29,8%	8,8%	5,6%
En desacuerdo	90,6%	82,4%	87,5%	51,1%	70,6%	83,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 56, hacia el interior de los centros se muestra el mismo resultado transversal, destacando en este polo negativo los centros 3, 2 y 1.

### 7.11 Categoría: igualitarismo

Para la interpretación de los resultados del igualitarismo, se establecieron las siguientes manifestaciones de acuerdo con las respuestas de los profesionales de los centros:

- Autoconciencia de la singularidad: *De acuerdo*.

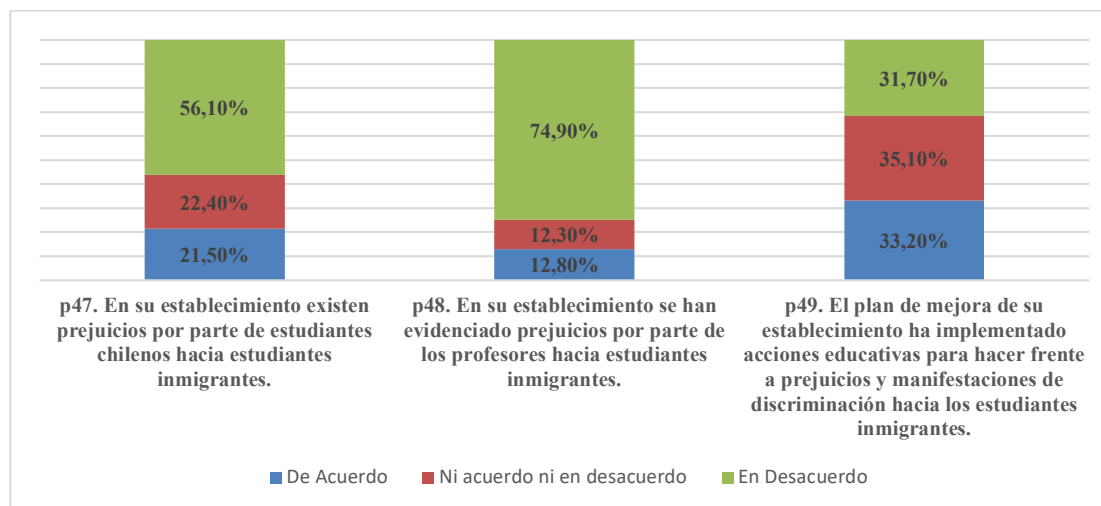


- Exacerbación de la homogeneidad versus singularidad: *En desacuerdo*.
- Enmascaramiento de la singularidad: *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

La siguiente figura muestra el comportamiento transversal para esta categoría.

Figura 15

*Comportamiento transversal: igualitarismo*



Fuente: Elaboración propia.

Transversalmente, las percepciones de los profesionales se concentran en el polo negativo o desacuerdo (56% y 75%) y en el conglomerado negativo-neutral (67%), lo que evidencia el predominio de exacerbación de la homogeneidad versus la singularidad.

Estos resultados se relacionan con los obtenidos en la categoría existencia de prejuicios, donde hubo un predominio del no reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad (75%), así como con los obtenidos en la categoría origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad, donde predominó la ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad.

A nivel de centros, el comportamiento de esta categoría replica el arrojado transversalmente.

Tabla 57

*Categoría igualitarismo. Ítem 47. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 47 En su establecimiento existen prejuicios por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	12,5%	10,3%	12,5%	35,4%	30,6%	22,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	23,1%	18,8%	33,3%	13,9%	33,3%
	En desacuerdo	75,0%	66,7%	68,8%	31,3%	55,6%	44,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 58

*Categoría igualitarismo. Ítem 48. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 48 En su establecimiento se han evidenciado prejuicios por parte de los profesores hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	19,4%	5,3%	6,3%	8,3%	33,3%	
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,7%	7,9%	3,1%	20,8%	8,3%	27,8%
	En desacuerdo	71,0%	86,8%	90,6%	70,8%	58,3%	72,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 59

Categoría igualitarismo. Ítem 49. Distribución porcentual según los centros

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 49 El plan de mejora de su establecimiento ha implementado acciones educativas para hacer frente a prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia los estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	46,9%	33,3%	28,1%	20,8%	38,9%	38,9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	41,0%	25,0%	41,7%	44,4%	44,4%
	En desacuerdo	40,6%	25,6%	46,9%	37,5%	16,7%	16,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecian en las Tablas 57, 58 y 59 hacia el interior de los centros se muestra el mismo resultado transversal, destacando la mayoría de los centros en este polo negativo. En el caso de las percepciones en torno al ítem 49, los centros 3 y 4 muestran el predominio del conglomerado neutral-negativo.

### 7.12 Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia

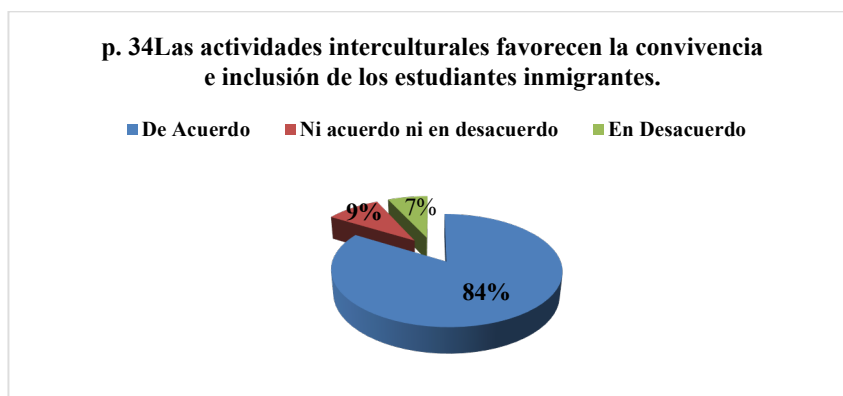
Para la interpretación de los resultados en torno a la comprensión de la interculturalidad para la convivencia, tal como se expuso en epígrafes anteriores, se establecieron las siguientes manifestaciones de acuerdo con las respuestas de los profesionales de los centros:

- Interculturalidad en positivo: *De acuerdo*.
- Interculturalidad como condición natural de los contextos educativos: *En desacuerdo*.

La siguiente figura muestra el comportamiento transversal para esta categoría.

Figura 16

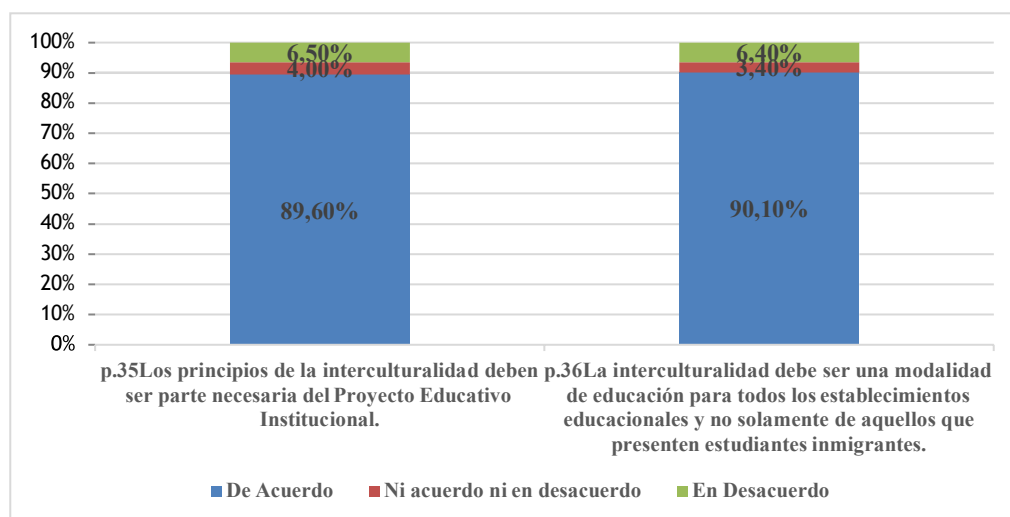
Comportamiento transversal: comprensión de la interculturalidad para la convivencia



Fuente: Elaboración propia.

Figura 17

Comportamiento transversal: subcategorías interculturalidad en positivo e interculturalidad como condición natural de los contextos educativos



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, transversalmente las percepciones de los profesionales se concentran en el polo positivo lo que evidencia el predominio de la interculturalidad en positivo. Este aspecto representa una fortaleza para la categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia.

Hacia el interior de los centros los resultados fueron muy similares, tal como muestran las siguientes tablas.

Tabla 60

*Categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia. Ítem 34. Distribución porcentual según los centros*

				Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 34	Las	De acuerdo		90,6%	94,6%	81,3%	70,8%	91,7%	72,2%
actividades		Ni acuerdo ni		3,1%	2,7%	9,4%	18,8%	2,8%	22,2%
interculturales	la	en							
favorecen	e	desacuerdo							
convivencia	los	En		6,3%	2,7%	9,4%	10,4%	5,6%	5,6%
inclusión de		desacuerdo							
estudiantes									
inmigrantes.									
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 61

*Categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia. Ítem 35. Distribución porcentual según los centros*

				Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 35	Los	De acuerdo		90,6%	97,3%	87,5%	85,4%	94,1%	77,8%
principios de	la	Ni acuerdo ni en		3,1%	2,7%	6,3%	4,2%	-	11,1%
interculturalidad	parte	desacuerdo							
deben ser	del	En desacuerdo		6,3%	-	6,3%	10,4%	5,9%	11,1%
necesaria	PEI.								
Total				100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 62

*Categoría comprensión de la interculturalidad para la convivencia. Ítem 36. Distribución porcentual según los centros*

				Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p.	36	La	De acuerdo	84,4%	97,3%	87,5%	89,6%	88,9%	94,4%
interculturalidad	debe ser	una	Ni acuerdo	6,3%	2,7%	3,1%	2,1%	2,8%	5,6%
modalidad	de	de	ni en						
educación	para	desacuerdo	desacuerdo						
todos	los	En	desacuerdo	9,4%	-	9,4%	8,3%	8,3%	-
establecimientos	educacionales y no	solamente	de						
aquellos	que	presenten	estudiantes						
inmigrantes.									
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

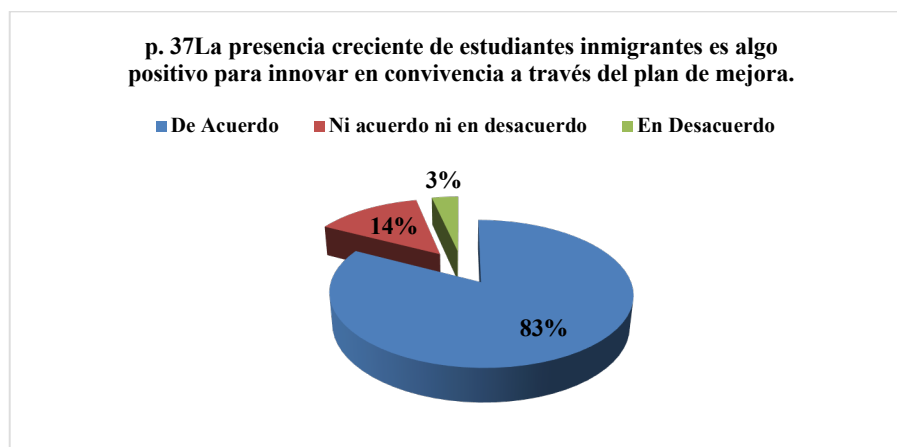
A nivel de los centros, si bien la mayoría de los profesionales concuerda en la importancia de las actividades interculturales para la convivencia, se destacan los centros 2, 5, y 1 con las mayores frecuencias para el polo positivo. Respecto de la interculturalidad en positivo, sobresalen los centros 2, 5, 6 y 1, los cuales enfatizan que los principios de la interculturalidad deben ser parte del PEI, exaltando el valor de la singularidad cultural (ítems 35 y 36).

### **7.13 Categoría: disposiciones pedagógicas en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora**

A continuación, la Figura 18 muestra los resultados transversales de las percepciones acerca de la diversidad cultural como aspecto positivo para la innovación en convivencia, condición general que subyace a las disposiciones pedagógicas.

Figura 18

Ítem 37. Comportamiento transversal



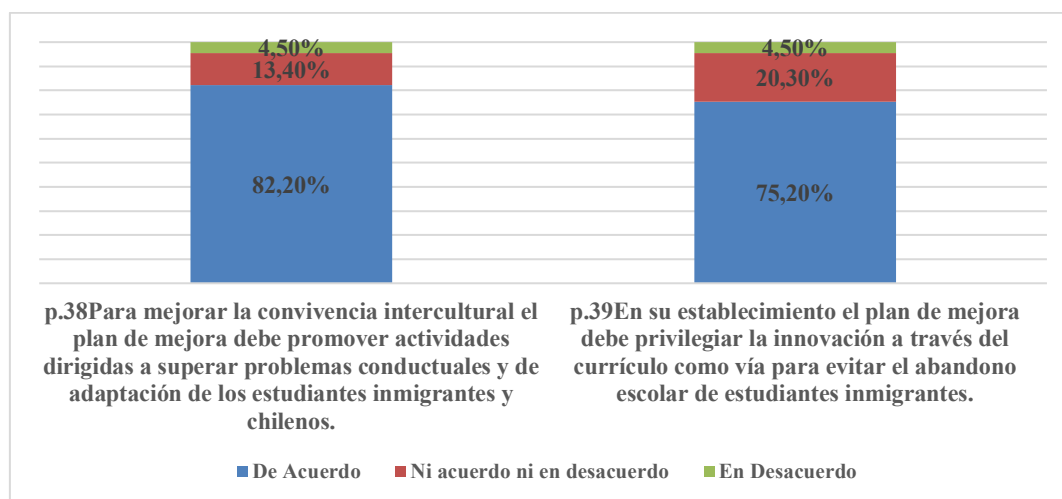
Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, hay un predominio del polo positivo en las percepciones acerca de que la diversidad cultural es un aspecto positivo para innovar en convivencia.

A continuación, se muestran los resultados transversales para las subcategorías o tipos de disposiciones pedagógicas para el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora.

Figura 19

Comportamiento transversal: disposición técnico-reduccionista



Fuente: Elaboración propia.

A nivel de los centros, el comportamiento de esta disposición fue el siguiente.

Tabla 63

*Ítem 38. Disposición técnico-reduccionista. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 38 Para mejorar la convivencia intercultural el plan de mejora debe promover actividades dirigidas a superar problemas conductuales y de adaptación de los estudiantes inmigrantes y chilenos.	De acuerdo	78,1%	89,2%	78,1%	79,2%	88,6%	77,8%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	18,8%	5,4%	21,9%	14,6%	5,7%	16,7%
	En desacuerdo	3,1%	5,4%	-	6,3%	5,7%	5,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 64

*Ítem 39. Disposición técnico-reduccionista. Distribución porcentual*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 39 En su establecimiento el plan de mejora debe privilegiar la innovación a través del currículo como vía para evitar el abandono escolar de estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	56,3%	86,5%	78,1%	77,1%	82,9%	61,1%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	31,3%	10,8%	18,8%	20,8%	17,1%	27,8%
	En desacuerdo	12,5%	2,7%	3,1%	2,1%	-	11,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

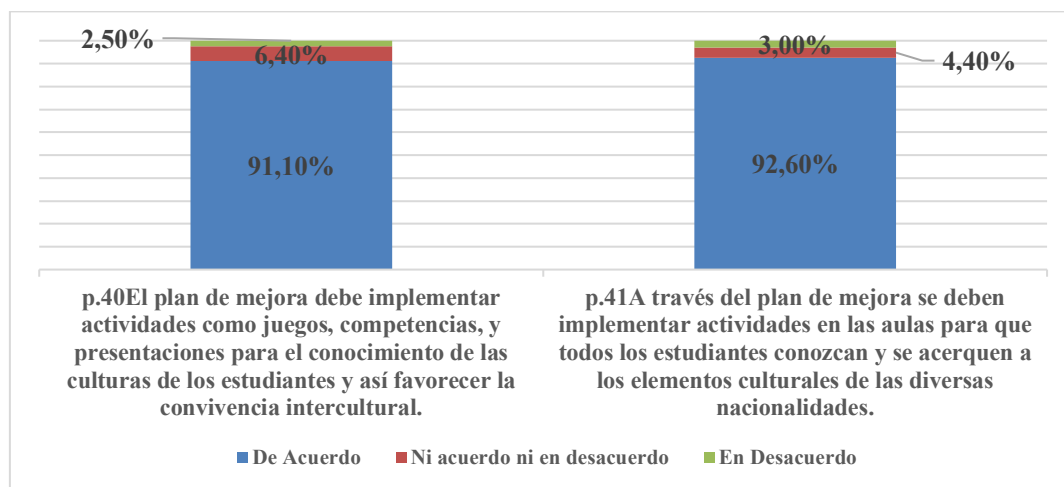
Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, para la disposición técnico-reduccionista destacan los centros 2 y 5.



Figura 20

Comportamiento transversal: romántica-folclórica



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 65

Ítem 40. Disposición romántico-folclórica. Distribución porcentual según los centros

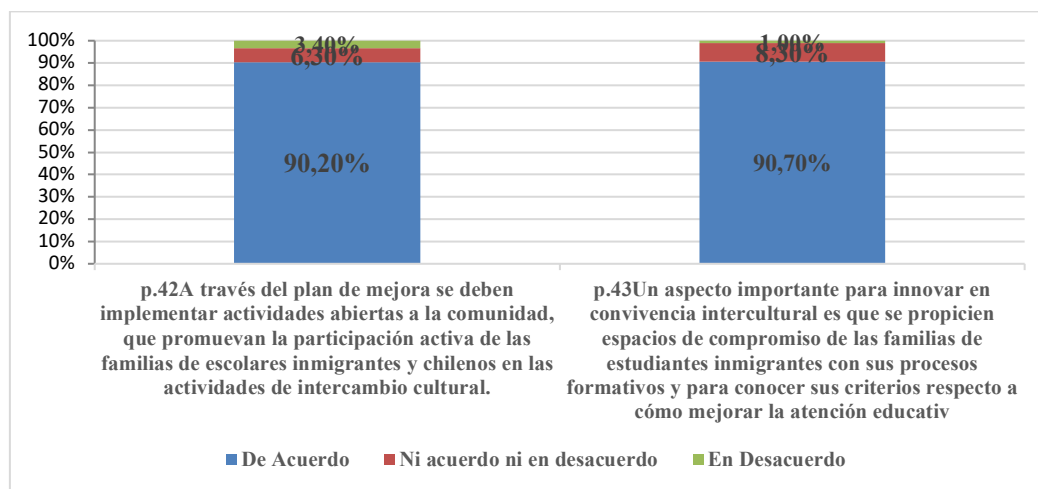
		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 40 El plan de mejora debe implementar actividades como juegos, competencias, y presentaciones para el conocimiento de las culturas de los estudiantes y así favorecer la convivencia intercultural.	De acuerdo	84,4%	97,3%	93,8%	87,5%	94,3%	88,9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	2,7%	3,1%	10,4%	-	11,1%
	En desacuerdo	3,1%	-	3,1%	2,1%	5,7%	-
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, para esta disposición destacan los centros 2, 5 y 3.

Figura 21

Comportamiento transversal: crítica-emocional



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que la disposición romántica-folclórica, la disposición crítica-emocional evidencia una tendencia significativamente mayoritaria.

Tabla 66

Ítem 42. Disposición crítica-emocional. Distribución porcentual según los centros

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 42 A través del plan de mejora se deben implementar actividades abiertas a la comunidad, que promuevan la participación activa de las familias de escolares inmigrantes y chilenos en las actividades de intercambio cultural.	De acuerdo	87,5%	94,9%	87,5%	83,3%	94,4%	100,0%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	6,3%	2,6%	9,4%	14,6%	-	-
	En desacuerdo	6,3%	2,6%	3,1%	2,1%	5,6%	-
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Los centros 2 y 5 muestran una mayor sensibilidad hacia el establecimiento de actividades abiertas a la comunidad.

Tabla 67

Ítem 43. Disposición crítica-emocional. Distribución porcentual según los centros

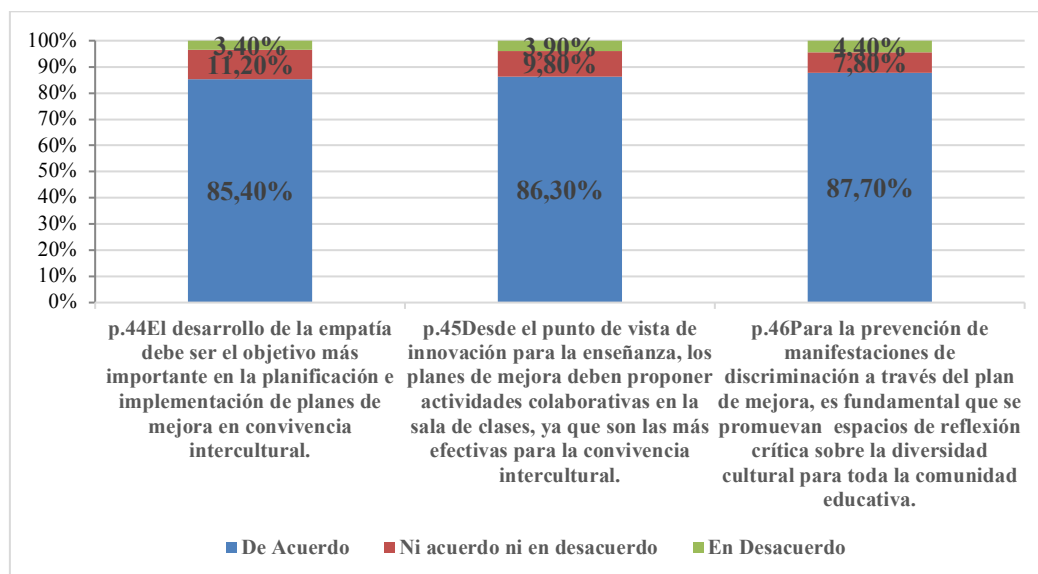
		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 43 Un aspecto importante para innovar en convivencia intercultural es que se propicien espacios de compromiso de las familias de inmigrantes con sus procesos formativos y para conocer sus criterios respecto de cómo mejorar la atención educativa.	De acuerdo	96,9%	97,4%	96,9%	77,1%	88,9%	94,4%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	3,1%	2,6%	3,1%	18,8%	11,1%	5,6%
	En desacuerdo	-	-	-	4,2%	-	-
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Para esta disposición se destacan los centros 2, 1 y 3, los que más allá de la comunidad, evidencian su particular sensibilidad por la participación de la familia en la mejora.

Figura 22

Comportamiento transversal: humanista-reflexiva



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 68

*Ítem 44. Disposición humanista-reflexiva. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 44 El desarrollo de la empatía debe ser el objetivo más importante en la planificación e implementación de planes de mejora en convivencia intercultural.	De acuerdo	84,4%	92,3%	93,8%	75,0%	86,1%	83,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,4%	7,7%	6,3%	18,8%	11,1%	11,1%
	En desacuerdo	6,3%	-	-	6,3%	2,8%	5,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 69

*Ítem 45. Disposición humanista-reflexiva. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 45 Desde el punto de vista de innovación para la enseñanza, los planes de mejora deben proponer actividades colaborativas en la sala de clases, ya que son las más efectivas para la convivencia intercultural.	De acuerdo	84,4%	97,4%	93,8%	68,8%	94,3%	83,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,4%		3,1%	25,0%	2,9%	16,7%
	En desacuerdo	6,3%	2,6%	3,1%	6,3%	2,9%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Para esta disposición, se destacan en el polo positivo, los centros 2, 3 y 5. En general, respecto del comportamiento de las disposiciones pedagógicas, los resultados evidencian un claro predominio del polo positivo desde la transversalidad y a nivel de los centros. Por otro lado, al analizar comparativamente los resultados acerca de las disposiciones pedagógicas que más destacan los estamentos, se encuentran la romántico-folclórica y la crítico-emocional.

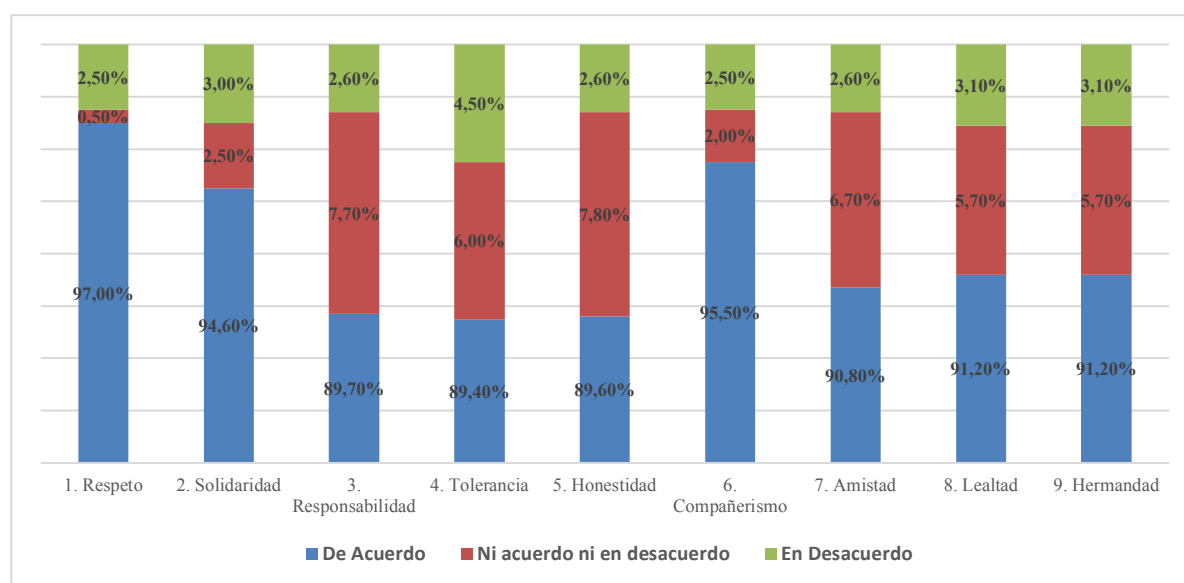
No obstante, como aspecto positivo se revela que las percepciones de los estamentos en cuanto al reconocimiento de las diferentes disposiciones pedagógicas exploradas se ubican en el rango del 75% al 92,60%.

#### 7.14 Categoría: valores

A continuación, la Figura 23 muestra los resultados transversales de las percepciones acerca la categoría valores.

Figura 23

*Comportamiento transversal: valores que deben ser desarrollados a través de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia en interculturalidad*



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura anterior, transversalmente los resultados son mayoritariamente positivos para el sistema de valores propuestos. Desde lo particular, la relevancia de estos para el desarrollo de la convivencia democrática a través del plan de mejora, según las frecuencias positivas que exhibe cada uno, se expresa de mayor a menor frecuencia: respeto, compañerismo, solidaridad, lealtad y hermandad, amistad, responsabilidad, honestidad y tolerancia.

En cuanto a la implementación de acciones educativas a través del plan de mejora para la formación de valores por parte de los establecimientos educacionales investigados, los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 70

*Ítem 50. Implementación de planes de mejora para la formación de valores. Distribución porcentual según los centros*

		Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
p. 50 Planes de mejora en su establecimiento han implementado acciones educativas para la formación de valores con vista a la convivencia en interculturalidad.	De acuerdo	63,3%	60,5%	45,2%	23,9%	63,6%	70,6%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	13,3%	34,2%	32,3%	58,7%	30,3%	29,4%
	En desacuerdo	23,3%	5,3%	22,6%	17,4%	6,1%	
Total		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, los resultados acerca del desarrollo de estrategias deliberadas para la formación de valores a través del plan de mejora no es lo suficientemente alentador, tomando en cuenta la relevancia de este aspecto para la convivencia democrática en interculturalidad. A pesar de que los centros 1, 2 y 6 evidencian una concentración de frecuencias tendientes al polo positivo que supera las exhibidas por el resto de los establecimientos, a los efectos del presente estudio no es un resultado lo suficientemente alentador si se analiza la situación particular que muestran hacia su interior, donde se aprecian por igual frecuencias hacia los polos negativo y neutral en una temática tan relevante como lo es la formación valórica. Por su parte, en el conglomerado negativo-neutral, destacan los centros 3 y 4.

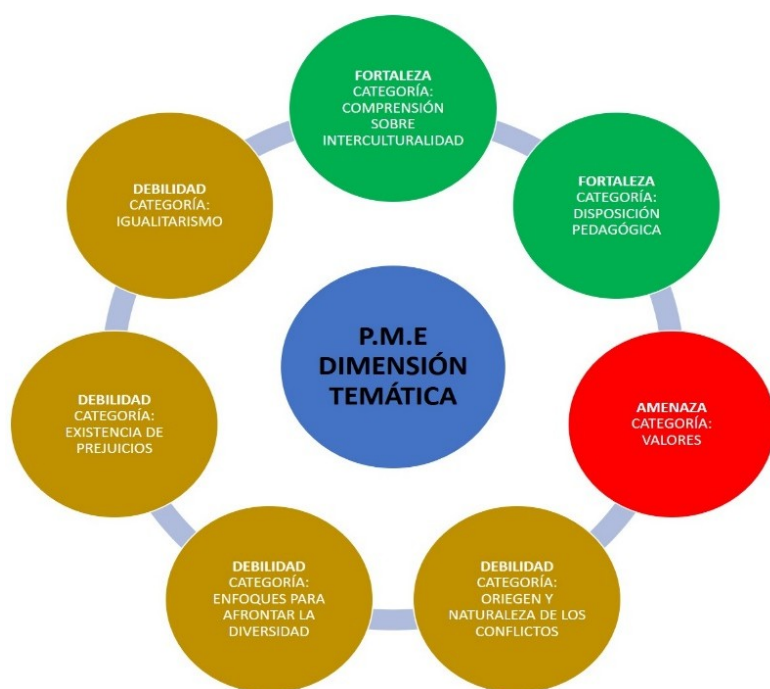
### **7.15 Resumen de resultados de la dimensión temática**

Para resumir el comportamiento de la dimensión temática según los resultados obtenidos, tal como se refirió en párrafos anteriores se consideran como fortaleza aquellos ítems que concentran mayor frecuencia hacia el polo positivo para cada categoría; en tanto que se contempla como debilidad los ítems que concentran mayor frecuencia hacia el polo negativo para cada categoría; y, por último, como amenaza son los ítems que agrupan mayores frecuencias dentro del polo neutral para cada categoría, así como los ítems donde se presenta el conglomerado neutral-negativo.

La Figura 24 resume el comportamiento de los resultados de las categorías que integran la dimensión temática.

Figura 24

Resumen de los resultados de la dimensión temática



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura anterior, las fortalezas para esta dimensión se explican a partir de los siguientes elementos:

- a) Según el comportamiento de las percepciones de los participantes, la categoría comprensión de la interculturalidad es una fortaleza para esta dimensión. En las percepciones de los estamentos participantes se evidencia el predominio de la comprensión de la interculturalidad en positivo. En este caso, se considera que las acciones educativas de la mejora en interculturalidad favorecen la convivencia e inclusión, así como que los principios de la interculturalidad deben ser parte necesaria del PEI. Por lo tanto, se reconoce el valor de la singularidad para la mejora de la convivencia en diversidad cultural.
- b) De acuerdo con los resultados obtenidos, la categoría disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para el afrontamiento de la diversidad a través del plan de mejora es una fortaleza. En primer lugar, por el hecho de que se haya manifestado un predominio de las percepciones de los estamentos hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como aspecto positivo para innovar en convivencia.

Desde el punto de vista de las disposiciones pedagógicas en el diseño de acciones educativas para innovar, impacta el reconocimiento de todo el conjunto de estas, en particular, la significativa relevancia otorgada a las disposiciones romántica-folclórica y crítica-emocional. Así, dado el momento histórico que caracteriza al contexto educativo chileno, estos resultados se

convierten en fortaleza, sobre todo porque el rescate de las diferencias culturales se ha convertido en un lineamiento de trabajo para las instituciones como parte de la mejora, lo que se ve reflejado en algunas actividades sugeridas por parte de la Dirección de Educación, como son las ferias de la interculturalidad. Por otra parte, la preocupación de los centros por la participación de la comunidad y la familia en la vida de estos trasciende el marco lectivo y apuesta por aprender a convivir juntos.

Respecto de la amenaza para esta dimensión, la categoría valores se comporta como una amenaza para la dimensión. Si bien las percepciones de los estamentos han revelado de manera transversal el reconocimiento de aquellos valores más importantes para la convivencia democrática, fundamentalmente el valor respeto, por otro lado no se evidencia de la misma manera una práctica deliberada para su formación a través de la mejora en todos los centros. A los efectos del estudio que se presenta y teniendo en cuenta la relevancia del tema de la formación valórica para la prevención de la discriminación y el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad, estos resultados se convierten en una amenaza para la dimensión.

En cuanto a las debilidades de la dimensión temática, se encuentran las siguientes:

- a) La categoría origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad se refiere a la autoconciencia sobre la existencia de conflictos durante la convivencia en diversidad cultural como condición para su afrontamiento desde el enfoque de la convivencia democrática. De acuerdo con los hallazgos, se comporta como una debilidad dado que se aprecia el predominio de la ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad, lo cual refleja la no sensibilización con el conflicto para el afrontamiento de la diversidad cultural desde el enfoque de la convivencia democrática. Por otro lado, desde el punto de vista de la relevancia otorgada por los estamentos a la diferencia cultural en la convivencia hacia el interior de los establecimientos, los resultados expresan la consideración de que la diferencia cultural es irrelevante en la posible aparición de conflictos en la convivencia. Este resultado indica que, transversalmente, predomina el desconocimiento en torno a la relevancia de la singularidad cultural y el propio conflicto intercultural como condición inevitable, necesaria y oportuna para el desarrollo de la convivencia democrática.
- b) La categoría existencia de prejuicios se comporta como una debilidad para la dimensión temática. Los resultados obtenidos sugieren que hay un predominio de percepciones de los participantes que no reconocen la existencia de prejuicios, por lo tanto, adolecen de una clara autoconciencia de la existencia de manifestaciones explícitas de juicios valorativos



negativos y de aquellas conductas coherentes que evidencian rechazo y discriminación hacia estudiantes inmigrantes y/o chilenos.

- c) La categoría igualitarismo se presenta como una debilidad. De acuerdo con los hallazgos, se aprecia el predominio de la exacerbación de la homogeneidad versus singularidad en las percepciones de los participantes versus la autoconciencia y aceptación de la existencia de singularidades culturales. Estos resultados se relacionan con los obtenidos acerca del no reconocimiento de la existencia de prejuicios y la tendencia a la negación o invisibilidad de manifestaciones de discriminación.
- d) La categoría enfoques para afrontar la diversidad se manifiesta como una debilidad, ya que de manera transversal las percepciones de los estamentos no sugieren el desarrollo de estrategias deliberadas con vista a la prevención de la discriminación a través de los distintos enfoques, dado el tendiente predominio del conglomerado negativo neutral. Este resultado evidencia una desconexión en la gestión de la mejora de los centros con las necesidades de la comunidad educativa, en particular, las que emergen en la dimensión procedimental respecto de la escasa participación de la familia.

Dada la relevancia que guardan las categorías origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia intercultural, existencia de prejuicios e igualitarismo, se examina la presencia de asociaciones respecto de las características sociodemográficas.

Primeramente, se resume el comportamiento de estas características y luego se muestran los hallazgos respecto de las asociaciones a través del cálculo del coeficiente chi cuadrado de Pearson para examinar la existencia de aquellas, el coeficiente V de Cramer, para comparar sus grados y el coeficiente de correlación de Spearman para determinar la dirección e intensidad.

## 7.16 Categoría: origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad (ítems 26 y 27)

### a) Sexo

Tabla 71

*Comportamiento del sexo. Ítem 26*

		Hombre	Mujer	Total
26 La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.	De acuerdo	5,0%	27,0%	22,7%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	22,5%	22,7%	22,7%
	En desacuerdo	72,5%	50,3%	54,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 72

*Comportamiento del sexo. Ítem 27*

		Hombre	Mujer	Total
27 Los problemas de convivencia en su establecimiento tienen su origen en las diferencias culturales de los estudiantes.	De acuerdo	5,0%	19,0%	16,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	5,0%	20,2%	17,2%
	En desacuerdo	90,0%	60,7%	66,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

### b) Edad

Tabla 73

*Edad. Ítem 26*

							Total
		20-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	
26 La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.	De acuerdo	9,4%	18,4%	27,1%	28,1%	10,0%	21,4%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	25,0%	24,5%	25,0%	17,5%	30,0%	23,0%
	En desacuerdo	65,6%	57,1%	47,9%	54,4%	60,0%	55,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 74

*Edad. Ítem 27*

							Total
		20-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	
26 La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.	De acuerdo	9,4%	18,4%	27,1%	28,1%	10,0%	21,4%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	25,0%	24,5%	25,0%	17,5%	30,0%	23,0%
	En desacuerdo	65,6%	57,1%	47,9%	54,4%	60,0%	55,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

c) Años de ejercicio profesional

Tabla 75

*Años de ejercicio profesional. Ítem 26*

		de 1 a 5 años	de 5 a 10 años	de 10 a 15 años	más de 15 años	Total
26 La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.	De acuerdo	21,6%	16,7%	24,2%	25,3%	22,7%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	27,0%	28,6%	18,2%	19,8%	22,7%
	En desacuerdo	51,4%	54,8%	57,6%	54,9%	54,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 76

*Años de ejercicio profesional. Ítem 27*

		de 1 a 5 años	de 5 a 10 años	de 10 a 15 años	más de 15 años	Total
27 Los problemas de convivencia en su establecimiento tienen su origen en las diferencias culturales de los estudiantes.	De acuerdo	24,3%	9,5%	15,2%	16,5%	16,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	16,2%	23,8%	12,1%	16,5%	17,2%
	En desacuerdo	59,5%	66,7%	72,7%	67,0%	66,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

d) Cuenta con estudios de posgrado

Tabla 77

*Estudios de posgrado. Ítem 26*

		Sí	No	Total
26 La presencia cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en su establecimiento ha aumentado los problemas de convivencia.	De acuerdo	19,7%	27,7%	22,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	20,5%	24,6%	21,8%
	En desacuerdo	59,8%	47,7%	55,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 78

*Estudios de posgrado. Ítem 27*

		Sí	No	Total
27 Los problemas de convivencia en su establecimiento tienen su origen en las diferencias culturales de los estudiantes.	De acuerdo	11,4%	23,1%	15,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	15,2%	20,0%	16,8%
	En desacuerdo	73,5%	56,9%	68,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

A partir del comportamiento de estas características sociodemográficas, los hallazgos respecto para la categoría origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 79

*Asociaciones. Categoría: origen y naturaleza de los conflictos*

	Chi cuadrado	Gl	V Cramer	Spearman	
P26 / Sexo	0,008	2	0,219		Asociadas
P27/ Sexo	0,002	2	0,247		Asociadas
P26 / Posgrado	0,254	2	0,118		No asociadas
P27/ Posgrado	0,043	2	0,179		Asociadas
P26 / Años de ejercicio profesional	0,845	6	0,082	-0,007	No asociadas
P27/ Años de ejercicio profesional	0,575	6	0,108	0,042	No asociadas
P26 / Edad	0,517	8	0,135	-0,096	No asociadas
P27/ Edad	0,337	8	0,152	-0,006	No asociadas

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados dan cuenta de que para la categoría origen y naturaleza de los conflictos, se aprecia que las percepciones de las profesionales mujeres, en comparación con los hombres, tienden a ser más sensibles a la presencia de diferencias culturales y considerarlas como condición relevante en el aumento de problemáticas de convivencia hacia el interior de los centros.

Esto quiere decir que, desde el punto de vista de la relevancia de la diferencia cultural para el origen de los conflictos como una unidad de análisis dentro de la categoría que se analiza, tanto el sexo como el haber cursado algún tipo de estudio de posgrado, resultan características que se asocian a percepciones que reconocen la singularidad cultural como condición que puede dar lugar a desencuentros de tipo valóricos, éticos, identitarios, de comunicación, entre otros. Por lo tanto, el conflicto intercultural es una condición inevitable.

### 7.17 Categoría: existencia de prejuicios (ítem 33)

#### a) Sexo

Tabla 80

*Sexo. Ítem 33*

		Hombre	Mujer	Total
33 En su establecimiento existe prejuicios hacia estudiantes de origen inmigrante.	De acuerdo	12,5%	13,4%	13,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	10,0%	12,1%	11,7%
	En desacuerdo	77,5%	74,5%	75,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

#### b) Edad

Tabla 81

*Edad. Ítem 33*

		20-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	Total
33 En su establecimiento existe prejuicios hacia estudiantes de origen inmigrante.	De acuerdo	18,8%	6,2%	13,0%	16,1%	0,0%	12,6%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	14,6%	10,9%	8,9%	22,2%	12,0%
	En desacuerdo	68,8%	79,2%	76,1%	75,0%	77,8%	75,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

c) Años de ejercicio profesional

Tabla 82

*Años de ejercicio profesional. Ítem 33*

		de 1 a 5 años	de 5 a 10 años	de 10 a 15 años	más de 15 años	Total
33 En su establecimiento existe prejuicios hacia estudiantes de origen inmigrante.	De acuerdo	19,4%	10,0%	12,5%	12,4%	13,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	16,7%	5,0%	15,6%	11,2%	11,7%
	En desacuerdo	63,9%	85,0%	71,9%	76,4%	75,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

d) Cuenta con estudios de posgrado

Tabla 83

*Estudios de posgrado. Ítem 33*

		Sí	No	Total
33 En su establecimiento existe prejuicios hacia estudiantes de origen inmigrante.	De acuerdo	10,2%	17,5%	12,6%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	11,7%	7,9%	10,5%
	En desacuerdo	78,1%	74,6%	77,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

e) Comportamiento de las asociaciones para la categoría: existencia de prejuicios

Tabla 84

*Asociaciones. Categoría: existencia de prejuicios*

	Chi cuadrado	Gl	V Cramer	Spearman	
p33/sexo	0,915	2	0,03		No asociadas
p33/post	0,296	2	0,113		No asociadas
p33/años	0,499	6	0,117	0,051	No asociadas
p33/edad	0,646	8	0,125	0,022	No asociadas

Fuente: Elaboración propia.

Son controvertidos los hallazgos respecto de la asociación del sexo y la presencia de estudios de posgrado en las percepciones acerca de la relevancia de la diferencia cultural para el origen de los conflictos en la categoría anterior, con aquellos relativos a la categoría existencia de prejuicios.

En este sentido, las percepciones referidas a la autoconciencia de manifestaciones explícitas de juicios valorativos negativos y de sus comportamientos coherentes hacia estudiantes inmigrantes, tales como el rechazo, exclusión y discriminación, no advierten asociaciones particulares con alguna de las características sociodemográficas. Estos hallazgos significan que el no reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad y/o enmascaramiento del prejuicio no van de la mano de estas condiciones.

### 7.18 Categoría: igualitarismo (ítems 47, 48 y 49)

#### a) Sexo

Tabla 85

#### *Comportamiento del Sexo. Ítem 47*

		Hombre	Mujer	Total
47 En su establecimiento existe prejuicios por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	7,5%	24,8%	21,5%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	17,5%	23,6%	22,4%
	En desacuerdo	75,0%	51,5%	56,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 86

#### *Comportamiento del sexo. Ítem 48*

		Hombre	Mujer	Total
48 En su establecimiento se han evidenciado prejuicios por parte de los profesores hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	7,5%	14,1%	12,8%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	5,0%	14,1%	12,3%
	En desacuerdo	87,5%	71,8%	74,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 87

*Comportamiento del sexo. Ítem 49*

		Hombre	Mujer	Total
49 El plan de mejora de su establecimiento ha implementado acciones educativas para hacer frente a prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia los estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	40,0%	31,5%	33,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	22,5%	38,2%	35,1%
	En desacuerdo	37,5%	30,3%	31,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

b) Edad

Tabla 88

*Edad. Ítem 47*

		20-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	Total
47 En su establecimiento existe prejuicios por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	27,3%	16,0%	25,0%	22,8%	10,0%	21,7%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	21,2%	26,0%	25,0%	17,5%	20,0%	22,2%
	En desacuerdo	51,5%	58,0%	50,0%	59,6%	70,0%	56,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 89

*Edad. Ítem 48*

		20-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	Total
48 En su establecimiento se han evidenciado prejuicios por parte de los profesores hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	27,3%	2,1%	14,6%	14,0%	10,0%	13,3%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,1%	10,4%	20,8%	5,3%	20,0%	11,7%
	En desacuerdo	63,6%	87,5%	64,6%	80,7%	70,0%	75,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 90

Edad. Ítem 49

							Total
		20-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	
49 El plan de mejora de su establecimiento ha implementado acciones educativas para hacer frente a prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia los estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	30,3%	30,0%	25,0%	35,1%	80,0%	32,8%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	51,5%	32,0%	35,4%	31,6%	20,0%	35,4%
	En desacuerdo	18,2%	38,0%	39,6%	33,3%	0,0%	31,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

c) Años de ejercicio profesional

Tabla 91

Años de ejercicio profesional. Ítem 47

		De 1 a 5 años	de 5 a 10 años	de 10 a 15 años	más de 15 años	Total
		47 En su establecimiento existe prejuicios por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	34,2%	18,6%	12,1%
Ni acuerdo ni en desacuerdo	28,9%		23,3%	33,3%	15,4%	22,4%
En desacuerdo	36,8%		58,1%	54,5%	63,7%	56,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 92

Años de ejercicio profesional. Ítem 48

		De 1 a 5 años	de 5 a 10 años	de 10 a 15 años	más de 15 años	Total
		48 En su establecimiento se han evidenciado prejuicios por parte de los profesores hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	28,9%	2,4%	3,0%
Ni acuerdo ni en desacuerdo	18,4%		9,8%	15,2%	9,9%	12,3%
En desacuerdo	52,6%		87,8%	81,8%	75,8%	74,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 93

*Años de ejercicio profesional. Ítem 49*

		De 1 a 5 años	de 5 a 10 años	de 10 a 15 años	más de 15 años	Total
49 El plan de mejora de su establecimiento ha implementado acciones educativas para hacer frente a prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia los estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	26,3%	37,2%	21,2%	38,5%	33,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	57,9%	27,9%	39,4%	27,5%	35,1%
	En desacuerdo	15,8%	34,9%	39,4%	34,1%	31,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

d) Cuenta con estudios de posgrado

Tabla 94

*Estudios de posgrado. Ítem 47*

		Sí	No	Total
47 En su establecimiento existe prejuicios por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	17,3%	25,8%	20,1%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	22,6%	24,2%	23,1%
	En desacuerdo	60,2%	50,0%	56,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 95

*Estudios de posgrado. Ítem 48*

		Sí	No	Total
48 En su establecimiento se han evidenciado prejuicios por parte de los profesores hacia estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	11,4%	16,9%	13,2%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	9,1%	13,8%	10,7%
	En desacuerdo	79,5%	69,2%	76,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 96

*Estudios de posgrado. Ítem 49*

		Sí	No	Total
49 El plan de mejora de su establecimiento ha implementado acciones educativas para hacer frente a prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia los estudiantes inmigrantes.	De acuerdo	33,8%	33,3%	33,7%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	32,3%	40,9%	35,2%
	En desacuerdo	33,8%	25,8%	31,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

### 7.19 Comportamiento de las asociaciones para la categoría: igualitarismo

Tabla 97

*Asociaciones. Categoría: igualitarismo*

	Chi cuadrado	Gl	V Cramer	Spearman	
p47/sexo	0,016	2	0,2		<b>Asociada</b>
p48/sexo	0,115	2	0,146		No se asocia
p49/sexo	0,176	2	0,13		No se asocia
p47/post	0,297	2	0,11		No se asocia
p48/post	0,279	2	0,114		No se asocia
p49/post	0,397	2	0,096		No se asocia
p47/años	0,054	6	0,174	0,156	No se asocia
p48/años	0,003	6	0,219	0,101	<b>Asociada</b>
p49/años	0,022	6	0,19	0,012	<b>Asociada</b>
p47/edad	0,843		0,102	0,051	No se asocia
p48/edad	0,019		0,217	0,040	<b>Asociada</b>
p49/edad	0,02		0,214	-0,067	<b>Asociada</b>

Fuente: Elaboración propia.

En el concierto de la categoría igualitarismo, la asociación del sexo como característica sociodemográfica es relevante, en particular, para la unidad de análisis de autoconciencia de la singularidad. Estos hallazgos son coherentes con los arrojados por la unidad de análisis relevancia de la diferencia cultural para el origen de los conflictos de la categoría origen y naturaleza de los conflictos.

En el caso del igualitarismo, las percepciones de las profesionales del sexo femenino destacan respecto de las del sexo masculino en cuanto al reconocimiento de la existencia de las diferencias, y se conecta con la autoconciencia de que, en efecto, existen manifestaciones de discriminación y prejuicios como formas de no aceptación de la singularidad.

Si bien en la categoría existencia de prejuicios no se constató el reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad, el hecho de que en el seno del igualitarismo las mujeres participantes hayan evidenciado que, efectivamente, existen manifestaciones de discriminación, es un resultado interesante a los efectos del estudio que se presenta.

Sin embargo, el que la edad como característica sociodemográfica se haya asociado con la exacerbación de la homogeneidad y su particular tendencia a la negación o invisibilidad de expresiones de discriminación y el prejuicio, remite a la característica mayormente evidenciada en las percepciones de los participantes en cuanto a la negación de la existencia de manifestaciones de rechazo, exclusión y discriminación, coherentes con el no reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad.

## **Capítulo 8. Resultados y análisis de la fase 2: cualitativa. Entrevistas a profesionales de los centros**

Como se mencionó en capítulos anteriores, para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se ha utilizado el software Nvivo10, el que permite organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos.

A partir de las citas de los entrevistados, esquemas, nodos y nubes de palabras, ha sido posible configurar toda una red de significados en torno al objeto investigado para su comprensión, tomando en consideración la propia perspectiva que sostiene al estudio, el contexto en que se lleva a cabo, así como las impresiones, vivencias y experiencias de la investigadora.

La información obtenida ha sido muy voluminosa y primeramente se procedió a la transcripción de las 26 entrevistas individuales semiestructuradas realizadas a miembros de la comunidad educativa. A partir de un rápido análisis de los primeros resultados se elaboró la guía de entrevista individual semiestructurada para las familias y se llevaron a cabo las mismas (12 entrevistas), en solo uno de los centros participantes del estudio, considerando las dificultades presentadas en esta etapa de trabajo, las que ya fueron descritas previamente.

Posteriormente se procedió al análisis y triangulación de los resultados obtenidos.

Las grabaciones y transcripciones de las entrevistas se encuentran disponibles en una memoria externa. Para el análisis de los resultados, se presentan tres íconos que permiten identificar la fuente de los datos:



Entrevistador



Entrevistado: profesionales e integrantes de equipos de los centros



Entrevistado: familia

En el capítulo 8 se presentan los análisis de los resultados de las entrevistas individuales semiestructuradas realizadas a profesionales y equipos de gestión de los centros estudiados, para cada dimensión y sus respectivas categorías. Por último, el capítulo 9 presenta los resultados correspondientes a las entrevistas semiestructuradas realizadas a las familias de estudiantes, de acuerdo con las temáticas abordadas.

## Dimensión procedimental

### 8.1 Categoría: sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad

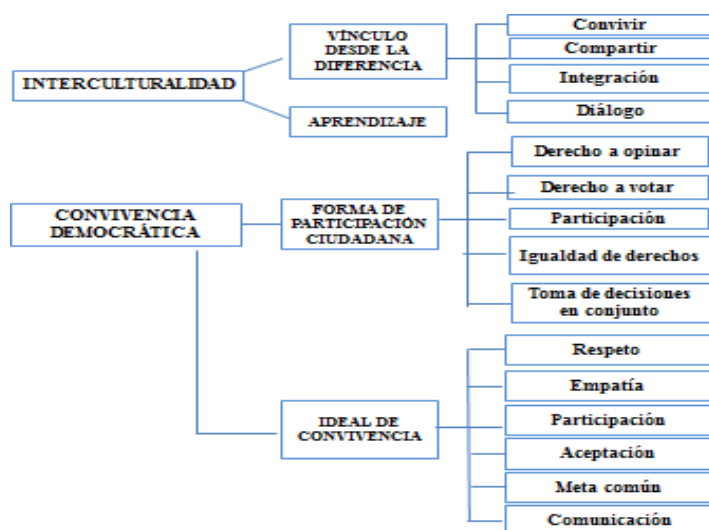
Para abordar esta categoría se han elaborado preguntas que ahondan en las percepciones de los entrevistados respecto de las nociones de interculturalidad, convivencia democrática y las relaciones entre ambas, en la autoconciencia, compromiso y sentido de responsabilidad de los centros ante el desafío de la educación intercultural y el desarrollo de una convivencia democrática, así como aquellos temas fundamentales de sus propuestas de mejora en esta materia.

Estos contenidos son relevantes, ya que operan como teorías implícitas que subyacen al diseño e implementación de los proyectos de mejora por parte de la comunidad educativa.

La siguiente figura resume el comportamiento de las percepciones de los entrevistados respecto de la interculturalidad y convivencia democrática.

Figura 25

Resumen: Percepciones sobre interculturalidad y convivencia democrática



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, las percepciones en torno a la interculturalidad y la convivencia democrática coinciden con aquellos fundamentos más relevantes descritos a lo largo del marco teórico. Respecto de la interculturalidad, por un lado los entrevistados la perciben como un diálogo o vínculo a partir de la diferencia o singularidad, la integración y convivencia de las diferencias culturales.


¿Qué entiende usted por interculturalidad? 

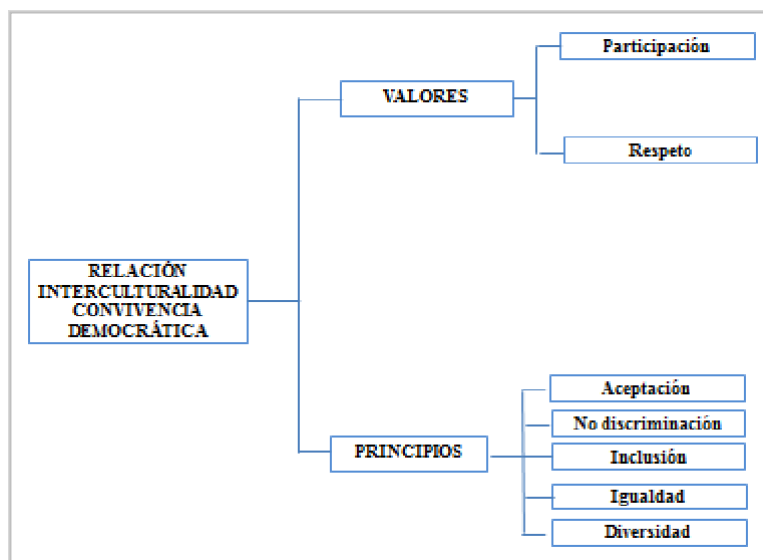






Figura 28

Resumen: relación interculturalidad y convivencia democrática



Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la relación entre ambas nociones, los entrevistados consideran que en la misma se involucran dos ejes fundamentales. Por un lado, la formación de valores, en particular la participación y respeto, lo cual es coherente con sus comprensiones en torno a la convivencia democrática e interculturalidad. Por otro lado, rescatan principios para la vida democrática, entre los que se destacan la no discriminación, igualdad y diversidad.

El sueño es como pensar en un país que tenga su simiente en una educación centrada en las bases de la participación y del empoderamiento en igualdad, en donde la responsabilidad sea compartida, en donde hay un respeto hacia el otro, por el otro y no por los estereotipos que el otro tiene 🧑🏿🧑🏻 D4.

La una necesita de la otra, para que se dé la interculturalidad necesariamente tiene que haber una base democrática, necesariamente todos tienen que entender que todos estamos aquí para aportar, que todos estamos aquí en igualdad, no la superioridad de una cultura sobre la otra” 🧑🏿🧑🏻 D5.

La siguiente nube muestra los nodos fundamentales en torno a la relación entre interculturalidad y convivencia democrática.

Figura 29

*Nube: relación interculturalidad-convivencia democrática*

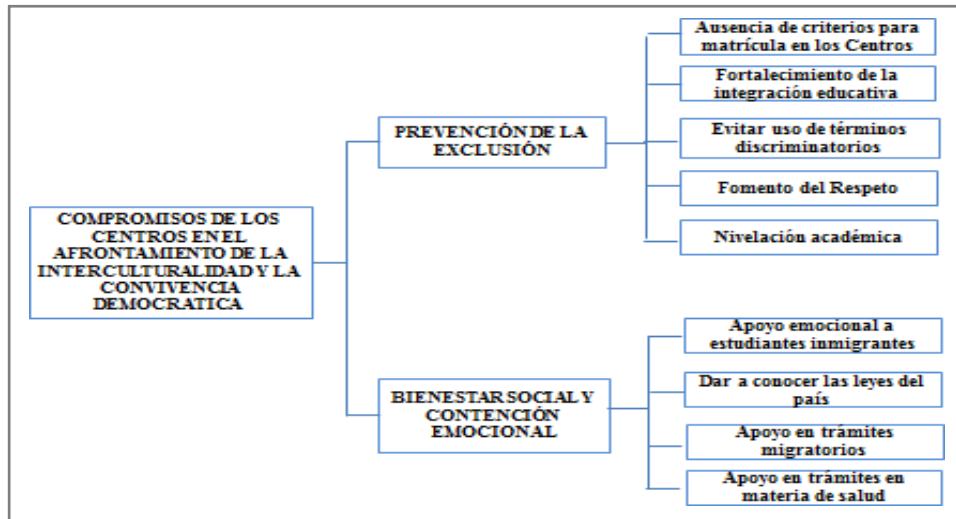


Fuente: Elaboración propia.

En relación con los compromisos para afrontar los desafíos de la interculturalidad, el desarrollo de la convivencia democrática, y aquellas propuestas de mejora en este orden, los siguientes cuadros resumen las percepciones de los entrevistados.

Figura 30


*Resumen: compromisos para afrontar el desafío de la interculturalidad y la convivencia democrática*





Fuente: Elaboración propia.


Como se aprecia, las percepciones de los entrevistados evidencian sus preocupaciones y sensibilización con el desafío de la interculturalidad, las cuales tienen que ver fundamentalmente con la prevención de la exclusión, que puede ser encausada por medio de la formación del valor respeto, la aplicación de la Ley de Inclusión Educativa, la que prohíbe la utilización de criterios

para la aceptación y matrícula de estudiantes en los establecimientos, la continuidad en los programas de integración educativa, la nivelación académica y la no discriminación.


Sobre los compromisos que tiene la escuela en relación con la interculturalidad y la convivencia democrática. 

Nosotros somos una escuela que tenemos un proyecto de integración, partiendo de la base, no tenemos ningún tipo de selección, nada, inscripción por orden de llegada  D1.

Nosotros tratamos de dar los mismos espacios y requerir lo mismo que a nuestros chiquillos nacionales en cuantos a los chicos extranjeros, tratamos de que ellos se integren, de que ellos sientan la libertad de expresarse libremente sin que haya algún tipo de discriminación, estamos muy atentos a eso  PEM3.

Tenemos varias redes de apoyo a las niñas migrantes, porque por lo general como vienen de otras culturas, como la educación es distinta, también ellas tienen hartos problemas para la inclusión en cuanto a materia, en cuanto al grado, en cuanto a niveles de estudio  EC2.

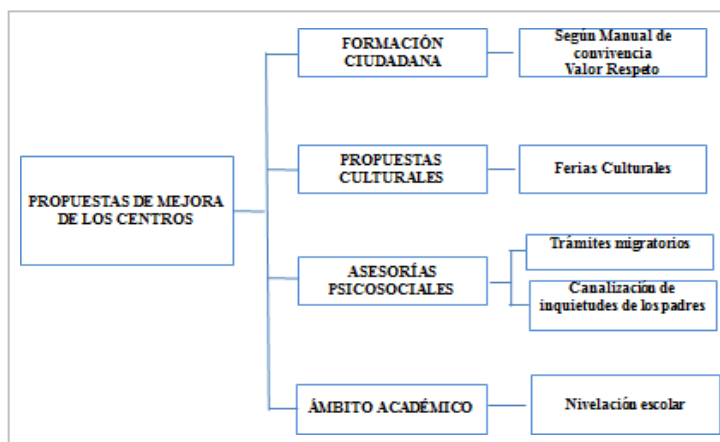
Por otro lado, en los centros subsisten preocupaciones en torno a la inserción de los estudiantes inmigrantes y sus familias a la sociedad del país de acogida, por lo que se preocupan de ofrecer asesorías en materia de trámites migratorios y de salud, la legislación chilena, así como de ofrecer contención emocional para el acompañamiento del duelo migratorio.

Tenemos un Departamento psicosocial, que se preocupa de todo lo que son las niñas migrantes. Ayudarlas en su proceso de, no solo sacar visas, sino que tiene que ver con la salud, con el bienestar de ellas, con los papeles, con la documentación legal  UTP2.

En cuanto a las propuestas de mejora, las percepciones de los entrevistados se resumen como sigue:


Figura 31


Resumen: *propuestas de mejora de los centros*




Fuente: Elaboración propia.


Como se observa, las propuestas de mejora guardan relación con las preocupaciones de los entrevistados presentadas anteriormente. En particular, las percepciones en torno a las propuestas de mejora tendieron a la formación ciudadana y valórica de acuerdo con el manual para el trabajo en valores, promoviéndose fundamentalmente el valor respeto.

También está instalándose el itinerario formativo, que es como un mapa de valores transversal a toda la escuela, de prekínder hasta octavo, entonces desde ahí se trabaja lo que es la formación valórica (...) y dentro de la mejora, a lo que más énfasis damos es al respeto  P2.

La difusión y socialización del Manual de convivencia, que dentro de ello se trabaja en base a los valores, descritos por el PEI  EC5.

Por otro lado, destacan las ferias culturales y la realización de talleres culturales como espacios para el reconocimiento de la singularidad.

Hay una celebración que es en octubre, que se llama el Encuentro de dos mundos donde todos los niños presentan bailes, presentan comidas típicas relacionadas con las culturas a las cuales pertenecen  EC2.

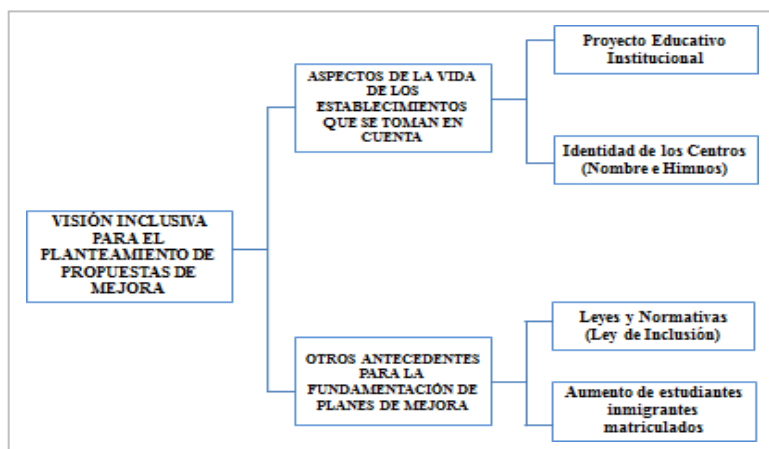
Está la feria intercultural, donde en cada curso se muestra un país de alguno de los chicos de acá. Ahí se busca apoyo en las redes de los mismos chicos, de los papás para poder hacerlo  P4.

Así mismo refieren propuestas de mejora en materia de asesorías psicosociales para la regularización de trámites migratorios y para canalizar temores e inquietudes de los padres, así como planes dirigidos a la nivelación escolar y acciones de mejora en el currículo.




Figura 33


Resumen: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora





Fuente: Elaboración propia.


Como se aprecia, las percepciones de los entrevistados acerca del carácter inclusivo al que deben obedecer sus propuestas de mejora en el ámbito de la convivencia democrática se vincula, fundamentalmente, al aumento notable de la matrícula de estudiantes extranjeros, a sus proyectos educativos institucionales, y a la preservación del sello identitario, lo que va de la mano del nombre e himno de los centros.

¿Qué aspectos de la vida del establecimiento se han tomado en cuenta para la elaboración de estas propuestas? 


La cantidad de niñas migrantes que tenemos. Tenemos alrededor de 160, no tengo el dato específico ahora, pero están todos los días llegando, de una matrícula de 650. No es menor  UTP2.

Hemos trabajado dentro del PEI algo que, de alguna forma nos identifique, lo que se llaman sellos, (...), y entre los sellos nosotros tenemos el trabajo con la diversidad  D6.

Primero que todo nosotros tenemos el nombre de un país que se gestó en multiculturalidad, porque Israel no nace así como de la noche a la mañana, al contrario, es una historia bien compleja la de la formación del estado de Israel, y nosotros eso lo relacionamos con lo que es la formación de la escuela  D4.

Esta escuela también tiene un nombre de un país extranjero, nosotros tratamos de mantener en alguna forma esa imagen, aparte de llevar el nombre y la bandera, los cursos deben tener el nombre de alguna ciudad y (...) los niños cantan el himno nacional del Líbano  O6.

Por otro lado, a partir de las percepciones de los entrevistados, emergen otros tipos de antecedentes para el diseño de las propuestas de mejora con carácter inclusivo, tales como la propia Ley de Inclusión Educativa dictada en el año 2015, la que según lo entrevistados, es el instrumento que garantiza el real alcance de la inclusión educativa.

La Ley de Inclusión Educativa, en términos que no tenemos proceso de selección, salvo la demanda y en ese proceso de selección la llegada de las niñas migrantes que se fue haciendo cada vez más notoria  D2.

La Figura 34 permite visualizar el comportamiento de los nodos en relación a esta temática.

Figura 34

*Nube: aspectos de la vida de los establecimientos y propuestas de mejora*



Fuente: Elaboración propia.

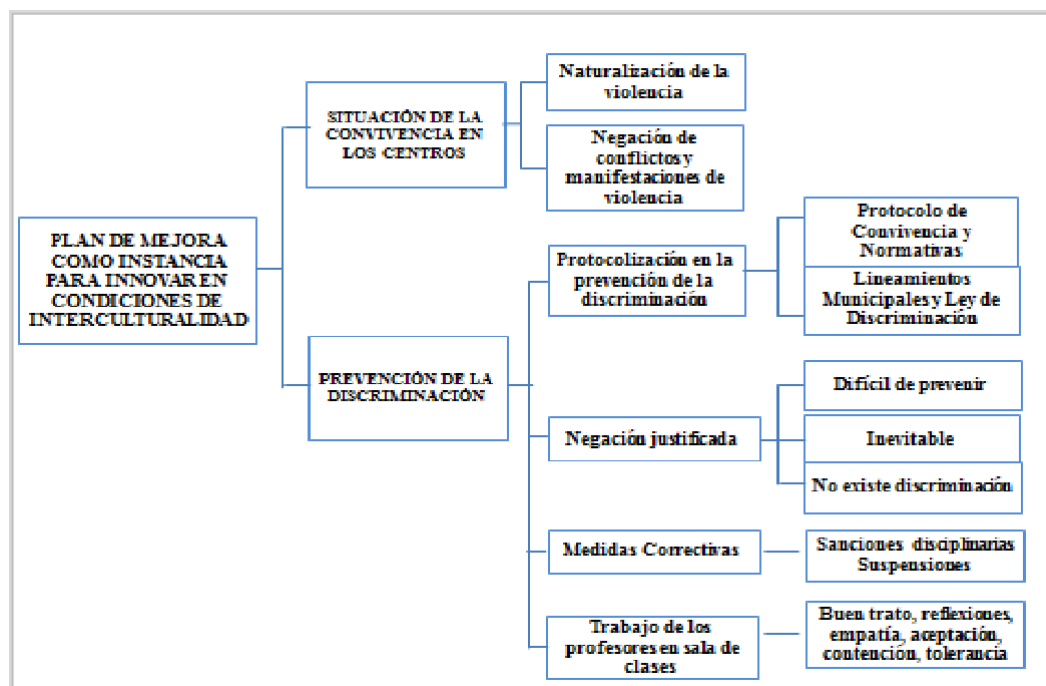
### **8.3 Categoría: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática**

Las siguientes figuras resumen el comportamiento de las percepciones de los entrevistados respecto del plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática.

En primer lugar se resumen las percepciones en cuanto a las temáticas: situación de la convivencia en el centro y prevención de la discriminación.

Figura 35

Resumen: plan de mejora para innovar en condiciones de interculturalidad. Situación de la convivencia y prevención de la discriminación





Fuente: Elaboración propia.


Como se aprecia, en cuanto a la situación de la convivencia hacia el interior de los centros persiste la negación justificada y naturalización de las manifestaciones de exclusión y discriminación, así como de expresiones de violencia.

Este hallazgo es muy similar a los encontrados por Riedemann y Stefoni (2015) en liceos de la comuna de Santiago, ya que en el presente estudio las percepciones de los entrevistados evidencian la invisibilidad de la discriminación y la minimización de manifestaciones de violencia y, de la mano con ello, la negación de la existencia de conflictos hacia el interior de los centros.


En el caso de la negación de manifestaciones de rechazo o exclusión, se muestran las siguientes percepciones de algunos estamentos:

¿Cómo evalúa la situación de convivencia en su centro? 


Los problemas de convivencia son mínimos y pequeños. A veces, uno ve las cosas grandes pero son pequeñas. Pero, solo tienen que ver con un ‘me miraste, o no me miraste’   
D2.


Es como una taza de leche, son muy tranquilas, muy respetuosas las niñas, si bien es cierto algunas salen de la norma, pero es menor  EC2.




cuando nosotros tenemos visitas por ejemplo, los niños se forman y las visitas miran y dice que tranquilo el colegio, se ve limpio, se ve súper ordenado. Da gusto entrar porque no se ve desorden, y no ven niños peleando en el recreo ni en ninguna parte, entonces la convivencia yo te diría que de 1 a 100, 90  UTP1.


Desde el punto de vista de la naturalización, se presentan las siguientes percepciones de los entrevistados:

Hay problemas de maltrato, pero es un problema propio de lo que se está viviendo ahora, de la contingencia nacional en migración  P6.


Pero, aun así surgen imprevistos y cosas que son naturales, como que un par de chicos se agarren a combos en un séptimo básico, más me preocuparía si no lo hicieran. Más que eso no. O que un par de niñas de séptimo básico se tiren del pelo, más me preocuparía si no lo hicieran  PEM3.

En cuanto a la prevención de la discriminación, las percepciones de los entrevistados evidencian una tendencia hacia la protocolización en el trabajo de la mejora y un enfoque sancionador, lo cual concuerda con una visión tendientemente tecnocrática. El trabajo en discriminación se desarrolla, fundamentalmente, a partir de normativas como: protocolo de convivencia; lineamientos municipales; Ley de Discriminación; proyecto educativo.


Trabajamos con el Manual de convivencia, la discriminación y porqué se discrimina, lo que es, y eso se trabaja  P4.


Esta la Ley de Discriminación, la Ley de Violencia Escolar, el Manual de convivencia que apunta obviamente a la normativa legal vigente. Eso nos rige. Y nosotros estamos tratando de actualizar y mejorar nuestro proyecto educativo, justamente para hacer estas mejoras. No solamente el plan de mejora, si no, todo lo que nos rige  O1.

Por otro lado, hay percepciones que muestran una negación justificada en cuanto a la prevención de la discriminación, ya que según los entrevistados, es difícil anticiparse.


Es difícil prevenir la discriminación. O sea, tú puedes hacer campañas y todo pero, eso ocurre en un momento porque está asociado a los valores de las personas. Entonces, va a ser en el momento en que *te va a salir el indio*  O4.


Tampoco las percepciones de los entrevistados dejaron entrever la existencia de un trabajo de prevención de la discriminación a través de estrategias deliberadamente pensadas en materia de formación valórica, formación de habilidades sociales y tratamiento al conflicto, resultado de un trabajo reflexivo y mancomunado por parte de la comunidad educativa.

Desde que yo estoy, así como acción concreta, no se ha trabajado. Si bien todas las salas tienen sus normas y entre eso está no hacer bullying  P1.


Es que ¿sabes? ese tema de la discriminación, de la pluriculturalidad y todo eso, es como bien abierto. Enseñarles que tienen que tener un soporte, tienen que tener un aguante, tienen que tener esa manera, esa visión de ver (...)  P4.


Sin embargo, algunos entrevistados mostraron un trabajo del profesorado hacia el interior de la sala de clases, como son conversaciones y reflexiones valóricas, fundamentalmente sobre la honestidad y el respeto; siendo empáticos y dando contención; persuasión en torno a la tolerancia y la aceptación de las diferencias; campañas solidarias y del buen trato. Pero estas no se mostraron como parte de una estrategia de mejora, determinada mancomunadamente y a partir de objetivos claramente preestablecidos.

Los profesores jefes o cualquier otro profesor de asignatura conversan con los niños sobre que uno tiene que aceptarlos, que acá todos somos diferentes de piel, de color y todo eso  P5.

Muchos momentos de reflexión de los valores, una obra de teatro que mida la honestidad, que mida el valor, la empatía, mucha campaña solidaria, mucha campaña del buen trato, tienen en sus salas un catálogo con reglas que hay que saludar  EC3.

Así mismo, de acuerdo con las percepciones de los entrevistados, la intervención de expresiones de discriminación y/o violencia se caracterizan por ser de tipo sancionadora y correctiva.

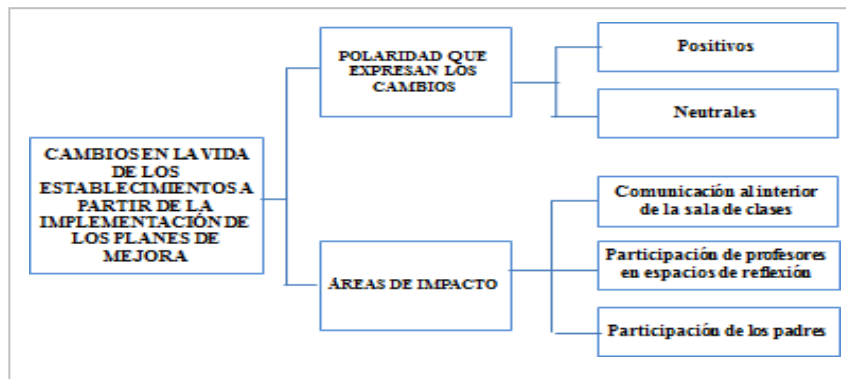
Dentro de los protocolos de sanciones, por decirlo de alguna forma, están las medidas disciplinarias, ponte tú, suspenderlo o anotarlo en el libro, cuando las cosas son más graves, suspensión  TS6.

Yo creo que los profesores tienen harta cercanía, los conoces, conversan, también yo diría que hace tiempo nosotros funcionamos con una orientadora que es muy maternal, y también nosotros no somos oficinas de puertas cerradas, tú te das cuenta de que en general, no hay mucha formalidad en eso  UTP6.

Respecto de las percepciones en torno al impacto de los planes de mejora y los cambios en la vida de los establecimientos, la siguiente figura resume estos resultados.

Figura 36

Resumen: plan de mejora para innovar en condiciones de interculturalidad. Impacto de los planes de mejora en la convivencia en los centros



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, al constatar las percepciones respecto del impacto del plan de mejora en la convivencia, se manifiestan, por un lado, aquellas con polaridad neutral y que encierran ambigüedad, pues están desprovistas de una clara elaboración personal y sustentos desde evidencias objetivas en cuanto a la apreciación de verdaderos cambios.

Tú sabes que los cambios para instalarse necesitan tiempo y proceso. Entonces, no puedo hablar de cambios, porque llegué hace tan poco 🧑🧑 O1.

El plan de mejora suena como a gobierno (...) suena como a algo impuesto, como algo institucional de los señores que nunca han hecho una clase en su vida y están sentados haciendo papeles. Entonces, genera un cierto rechazo, (...) lo que hacemos nosotros, en el fondo, es no mencionar que vienen desde allá las cosas. Porque hay que hacerlas igual. Pero, sí, permite que se genere al interior del colegio 🧑🧑 UTP.

Por otro lado, las que tienden al polo positivo se caracterizan por un excesivo “optimismo”, pero igual adolecen de evidencias concretas que las sustenten.

Por supuesto. Sí, siempre que hay una propuesta de mejora por el bien de los niños, obviamente que sí, hay cambios de convivencia, en el buen trato 🧑🧑 P6.

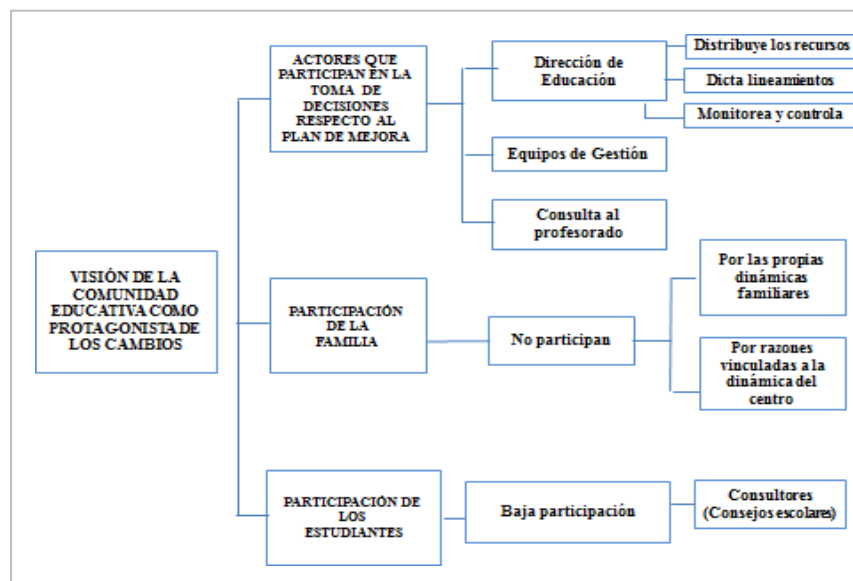
Yo que llevo dos años, la directora tiene tres años en la escuela, y según profesores antiguos en la escuela (...) no eran efectivos en muchas cosas y que eso cambió mucho 🧑🧑 O1.

En cuanto a las áreas de impacto, sobresalen aquellas percepciones que se orientan a la participación de la familia, aunque no se arrojan evidencias claras acerca de los logros concretos a partir de la implementación de sus planes de mejora.



Figura 38

Resumen: actores en la toma de decisiones, visión sobre plan de mejora



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, los actores que principalmente toman decisiones acerca de los planes de mejora en convivencia democrática son los equipos de gestión.


¿Qué actores influyen y toman decisiones respecto de los planes de mejora en su centro? 🧑


Bueno, están involucrados lo que es director, inspector, UTP, orientación y, bueno, ellos nos citan a una pequeña reunión y nos dicen lo que vamos a realizar 🧑🧑 P5. La dirección y el equipo de gestión. Nunca la dirección sola, el equipo de gestión está conformado por la directora, la inspectora general, la orientadora, coordinadoras, coordinadora de PIE, jefas de UTP y, de repente, se hace ampliado. Nosotros diseñamos las acciones y se las proponemos al consejo de profesores 🧑🧑 EC2.


Creo que ahí se impone el liderazgo de la directora, que tiene que ser así, quien de alguna manera marca una pauta en relación al tema. Independientemente si la directora le cae bien o mal a alguien, ahí hay un tema de política interna 🧑🧑 UTP4.


Las percepciones de los entrevistados sugieren que la Dirección de Educación es el estamento que traza los lineamientos para que los directivos de los centros lideren la ejecución de sus planes de acuerdo con los mismos.


La Dirección de Educación manda las directrices generales, sobre todo en el plan de mejora. Tenemos revisión permanente, supervisión, monitoreo de las acciones que se hacen. Tenemos que dejar evidencia de todo 🧑🧑 UTP4.

Uno puede poner cosas muy bonitas pero si a la Dirección de Educación no le parece, no le parece  P6.


La DEM [Dirección de Educación Municipal] tiene la autoridad y el poder de decir ‘no, sabe qué, no hay plata’ o ‘no me parece, no creo que sea factible este año’  P6.


La DEPRO [Departamento Provincial de Educación] nos da las directrices, y ahí está la DEM, el equipo de decisiones, de sugerencias, y después baja a dirección del centro con el equipo de gestión ampliado y luego se toman decisiones, también en consulta a los profesores  EC4.


Nuestro empleador, que es la Municipalidad de Santiago, tiene el liderazgo, y las acciones que nos envían son las que nosotros deberíamos realizar, las acciones vienen de parte de ellos y llegan a todas las escuelas (...). obviamente el plan de mejora pasa por manos de ellos, todo lo que la escuela proyecta, propone tiene que pasar por manos de ellos  UTP1.

Ellos se interesan mucho por el asunto de convivencia escolar, de la interculturalidad, de integrar a los migrantes, de hecho, el alcalde tiene una propuesta bien potente en eso, así que siempre estamos siendo convocados los diferentes participantes del equipo de gestión y algunos profesores a sesiones dirigidas por la Dirección de la comuna de Santiago  O6.


Por otro lado, el principal consultor sigue siendo el profesorado, es decir, fundamentalmente es a los profesionales docentes a quienes se les consulta respecto de los planes de mejora en los centros.


Los directivos, los docentes, así como en orden, dirección, el equipo de gestión, después vienen los profesores y después viene la comunidad en sí (...)  P6.


Todo en conjunto un poco, generalmente se hace una planificación que se visualiza un poco de arriba, pero se lleva a trabajar con los profesores de acuerdo con lo que ellos determinan  O6.

En cuanto a los profesores, todos, ahí están todos participando en los consejos de reflexión que tenemos los jueves, adaptamos un horario desde el principio de año para que tengan horas liberadas para reflexionar  UTP5.


En cuanto a la baja participación de la familia, las percepciones de los entrevistados coinciden en que se debe a sus condiciones de trabajo, los horarios y el poco compromiso con la institución, por lo tanto, son razones ajenas a la gestión de sus propios centros.

El apoderado de acá en general no participa mucho, uno por desconocimiento, otro porque son comerciantes la mayoría, volantes, es gente de mucho esfuerzo, que trabaja en la calle todo el día, entonces es difícil venir  UTP5.


Se les genera participación para ver qué opinan ellos, si les parece, si les agrada, pero cuesta motivar de repente a los papás a que participen  O6.


Si bien los alumnos tienen muy buena disposición, a los apoderados les cuesta más, bueno, por el asunto etario y que tienen sus propias formas de ver y enfrentar la vida, y todo lo que a ellos les ha tocado, entonces por lo general, los adultos siempre son más resistentes a los cambios a pesar de que se entiende que la sociedad está cambiando y que ellos son parte importante de esto  O4.


Respecto de los estudiantes, las percepciones de los entrevistados muestran resultados diversos. En algunos casos, se expresa una baja participación de este estamento, lo que obedece a la gestión del centro.

Los estudiantes, poco. Los profesores, sí, ya tienen una injerencia. No obstante, si tú me preguntas, ¿podría hacerse más? Sí, podría ser más  UTP4.

Por su parte, otras percepciones muestran que efectivamente, hay centros que posibilitan su participación como consultores.

Estuvieron alumnos desde primero básico hasta octavo y dieron sus opiniones, y también estuvieron los apoderados y se trabajó con ellos  P4.

Se considera la opinión y participación de ellos en ciertas actividades, de hecho están los consejos escolares, que si bien es cierto no son tan seguidos como se quisiera, ahí tienen que participar cada uno de los estamentos  TS6.

Los estudiantes participan en el consejo escolar, ellos también tienen una representatividad donde se ven algunas cosas y ellos también hacen su aporte (...) dentro de algunas acciones del PME  EC2.

La siguiente nube evidencia a los principales actores de la toma de decisiones.





Por lo general participa la directiva, y en cuanto a los profesores, ahí están todos participando en los consejos de reflexión que tenemos los jueves, adaptamos un horario, para que tengan horas liberadas para reflexionar 🧑🏫 UTP5.

A través de las reuniones de padres y el consejo escolar: Los estudiantes participan en el consejo escolar, donde se ven algunas cosas y ellos hacen su aporte, y participan en esto de la formación ciudadana 🧑🏫 UTP1.

Se hace en las reuniones de apoderados; el año pasado se les plantearon cosas súper puntuales que tenían que ver con ellos, de esa forma ellos conocieron y pudieron también participar 🧑🏫 UTP1.

En relación con las encuestas u otros formatos impresos:

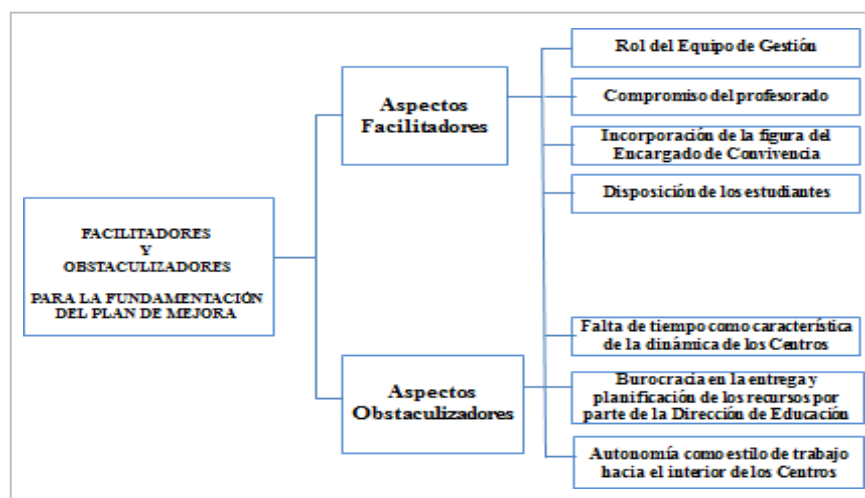
Cuando se ha hecho con los apoderados, se les pasa un formato y ellos han opinado en base a cosas específicas, a través del FODA 🧑🏫 UTP2.

El plan de mejoramiento que vamos a llevar a cabo es súper consultivo, entre todos, se resuelve a dentro del colegio (...) en cuanto a los niños a través de encuentros, usamos mucho las encuestas de satisfacción 🧑🏫 UTP6.

## 8.5 Categoría: facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora en convivencia democrática

Figura 41

Resumen I: *facilitadores y obstaculizadores para la mejora*



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las percepciones de los entrevistados, como aspectos facilitadores se evidencia, en primer lugar, el compromiso del profesorado y los equipos de gestión, la presencia de la figura del encargado de convivencia y, por último, la participación de los alumnos a través de los centros de alumnos para el desarrollo de los planes de mejora en convivencia democrática.

Según su criterio, ¿qué aspectos han facilitado la toma de decisiones para el plan de mejora en convivencia democrática? 🧑

Acá los profesores en general son súper comprometidos, tienen un compromiso con sus estudiantes, les importa lo que les pasa, aunque quizá no disponen de todo el tiempo 🧑🧑 TS6.

Tiene que ver con la gestión de la escuela, el equipo directivo, la disposición de los profesores, de los alumnos. Yo creo que es pura gestión 🧑🧑 UTP2.

Yo creo que desde el minuto en que se generó la figura del coordinador de convivencia, eso facilita generar acciones de convivencia escolar en el plan de mejora; piensa que el tema de la convivencia escolar es uno de los indicadores que mide el Simce (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación) 🧑🧑 UTP2. La creación del centro de alumnos creo que ha ayudado bastante en la toma de decisiones. Tenemos sus ideas, tienen un plan de trabajo, rescatan las necesidades de sus pares. Si bien hay que hacerlo como un proceso quizás más formal o más participativo 🧑🧑 P1.

La siguiente nube permite visualizar las percepciones en torno a los facilitadores.

Figura 42

*Nube: aspectos facilitadores del plan de mejora*





Fuente: Elaboración propia.


Ahora bien, respecto de los obstaculizadores, por una parte, las percepciones de los entrevistados sugieren problemas con la burocracia de la Dirección de Educación para asegurar los


recursos materiales para el desarrollo de los planes, y por otra, el uso que los centros hacen de estos recursos, los que muchas veces no están directamente relacionados con el plan de mejora.


¿Qué aspectos han obstaculizado la toma de decisiones para el plan de mejora? ¿Qué recursos materiales ha recibido su centro para la implementación del plan de mejora?

¿Cómo han sido utilizados? 



Los recursos se utilizan en las cosas que necesita el colegio. Instrumentos como lápices, (...) en las actividades, en los actos cívicos que, a veces, uno tiene que hacer algún mural o algo  P5.


El problema es que quizá no llegue a tiempo el recurso, porque hay mucha burocracia en esto, porque es dinero de los fondos públicos (...) debiera haber más libertad respecto de lo que la escuela pueda decidir, y que después se puedan justificar los gastos, pero yo creo que la escuela mejor que nadie podría administrar esos dineros, esos recursos  UTP4.

Por lo general cuando tienes un plan a cuatro años, el primer año es el más complicado, porque hay que profundizar más en relación a las necesidades, (...) cuando esta dirección llegó a la escuela, había que pensar en los vidrios, había que pensar en cosas más básicas, en poderle goma a las escaleras  UTP5.

El principal recurso tiene que ver con la contratación de la coordinadora de convivencia escolar. O sea, es una persona que está en jornada completa, que está todo el día preocupada de resolver el problema, mandar informe, atender a los apoderados  UTP6.

Otros obstaculizadores guardan relación con la falta de trabajo en equipo, la organización y falta de tiempo para llevar a cabo reflexiones y seguimiento.

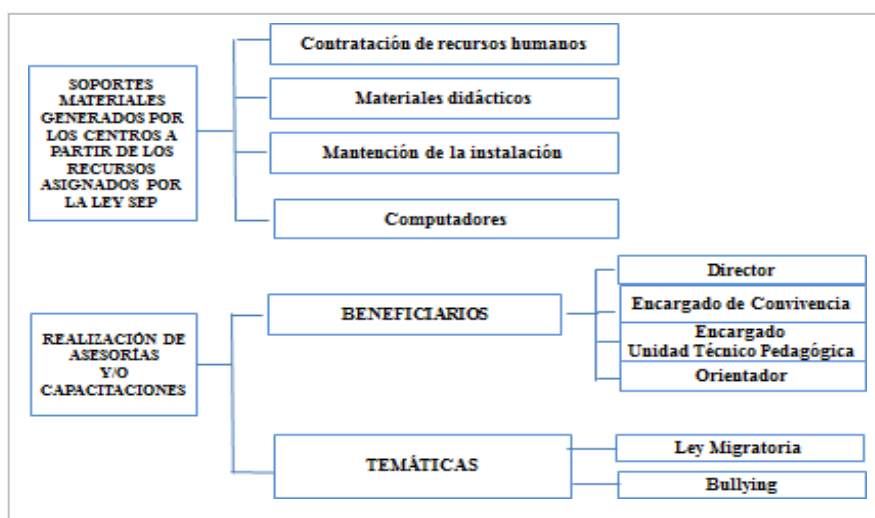
Bueno, la contingencia y sobre todo los tiempos que son muy acotados, hay miles de cosas que llegan a las escuelas, miles de proyectos que te van obstaculizando  O4. Los profesores, de repente, porque hay un tema de autonomía. Hay muchos profesores que funcionan bajo la lógica de autonomía y como que creen que no necesitan que alguien que les diga qué hacer, siendo que ellos no tienen las competencias para hacer todo lo que se requiere  UTP4.

Yo creo que hacer el seguimiento a la acción, para evaluar el impacto, pasa tan rápido el tiempo, estamos en agosto y recién estamos evaluando, y recién se va a implementar el plan de mejora que debería estar desde marzo, entonces falta tiempo  UTP2.

La siguiente figura, resume algunos de estos aspectos anteriormente descritos, y describe otros que son presentados a continuación.



Figura 43


Resumen 2: facilitadores y obstaculizadores para la mejora





Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con estos resultados, la preocupación por el tema de las asesorías externas y capacitaciones a profesionales docentes y no docentes de los centros en materia de interculturalidad y convivencia democrática es un obstaculizador.

¿En su establecimiento se han realizado asesorías externas o capacitaciones en los temas de interculturalidad y convivencia democrática? ¿Y en otros temas? ¿Quiénes participan?   
Vino la Oficina de inmigrantes a dar una charla al equipo (...) para ir viendo cómo son los trámites, cómo es la nueva ley, ver qué está pasando con las leyes para los inmigrantes   
EC2.

El año pasado fuimos a varias sesiones, la directora, el encargado de convivencia y yo, designados por la municipalidad, donde nos mostraron cómo teníamos que trabajar en las escuelas con el tema del bullying  UTP1.

Los profesores en materia de convivencia no han tenido capacitaciones y de interculturalidad tampoco. La coordinadora de convivencia ha asistido a capacitaciones que ha dado la Dirección de Educación  UTP4.

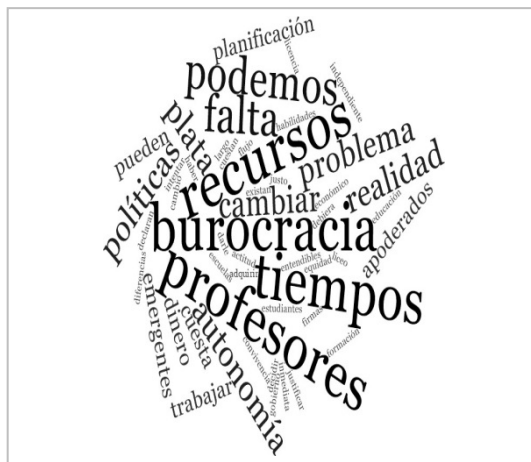
Se ha hecho algún tipo de charla en el tema de la regularización de las visas, entonces en ese espacio nos citan, nos hacen algunas capacitaciones, la última que tuvimos fue sobre el área de salud la semana pasada, pero provienen de la Dirección de Educación Municipal  TS6.

Como se aprecia, los temas de asesoramiento externo guardan relación fundamentalmente, con la inserción de los inmigrantes y el conocimiento de normativas relacionadas con la política migratoria actual y la regularización de trámites migratorios. Así mismo, la temática que aparece directamente relacionada con el tema de la convivencia es el bullying, que es abordado de manera aislada como tema emblemático en relación a la convivencia, coherentemente con la paz negativa y el enfoque correctivo-educativo.

La siguiente nube permite visualizar los nodos arrojados por las percepciones en torno a los obstaculizadores.

Figura 44

*Nube: aspectos obstaculizadores del plan de mejora*



Fuente: Elaboración propia.

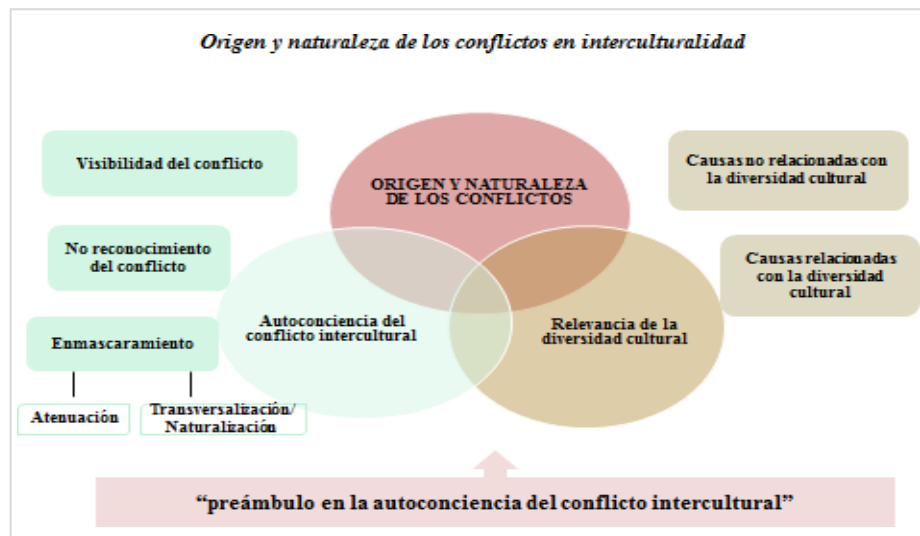
## Dimensión temática

### 8.6 Categoría: origen y naturaleza de los conflictos

La siguiente figura resume el comportamiento de las percepciones respecto de la visibilidad versus la ocultación del conflicto en interculturalidad.

Figura 45

Resumen: origen y naturaleza de los conflictos en interculturalidad



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las percepciones de los entrevistados, llama la atención que la autoconciencia en torno a la existencia de conflictos en los ambientes de diversidad cultural muestra una variedad de manifestaciones a partir de la configuración de su autoconciencia y la relevancia de las diferencias culturales que se presentan. Esto parece ser una característica inherente a los entornos educativos que recién comienzan a abrirse camino en el ámbito de la interculturalidad. Es por ello que se le ha denominado a esta condición “preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural”.

A continuación, se presentan las percepciones relacionadas con la visibilidad del conflicto y el enmascaramiento, que fueron las evidenciadas a lo largo de las entrevistas realizadas.

#### a) Visibilidad del conflicto en interculturalidad

Respecto de las percepciones relacionadas con la visibilidad del conflicto, cuyas causas están vinculadas con las diferencias culturales (relevancia de la diversidad cultural) los resultados se muestran en la siguiente nube.


Figura 46



*Nube: visibilidad del conflicto, causas relacionadas con la diversidad cultural*





Fuente: Elaboración propia.

Las percepciones acerca de las causas de los conflictos relacionadas con el factor cultural suelen estar referidas a aspectos de la identidad cultural, así como con la presencia de rasgos físicos diferentes, especialmente en el caso de los estudiantes haitianos. También se expresan otros de carácter histórico y en materia de vulneración de derechos de los niños.

¿Se producen conflictos o roces entre estudiantes de distinto origen o país? ¿Qué tipos de conflictos? ¿Por qué ocurren? 

Un poco peruano-chileno por un tema histórico. Se produce un poco con los chicos haitianos, por la raza. Es definitivamente racismo, de las mujeres sobre todo  UTP6. Chile es un país racista y clasista. O sea, puedo decir que soy un poco racista, pero, para ciertas cosas. No te puedo dar más detalle  UTP4.

Sí, se producen. Yo siento que es por la cultura de algunos países, culturalmente ellos son en algunos casos más confrontacionales. Entonces se da mucho chisme entre los niños, y eso yo creo que es un factor que no deja la tranquilidad que uno quisiera, la sana convivencia  EC2.

Lo que sí se ha visto es la vulneración de derechos de los niños por parte de las familias: es fuerte el trabajo que hay que hacer porque algunas culturas no reconocen los derechos que tenemos acá con los niños. El tema de la violencia y el de no traerlos al colegio, entonces tenemos que explicarles a los papás que en Chile es una ley y que estarían vulnerando el derecho del niño, y se les dice que si no cumplen, nosotros tenemos el deber de denunciarlos  D1.

En cuanto a la visibilidad del conflicto, pero cuyas causas no están relacionadas con las diferencias culturales, la siguiente nube permite apreciar los siguientes resultados.

Figura 47

*Nube: visibilidad del conflicto, causas no relacionadas con la diversidad cultural*



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la nube anterior, las percepciones se orientan a que los conflictos están causados por la edad, rasgos personales y de comunicación (la diferencia cultural es irrelevante para la aparición de conflictos en interculturalidad).

Los conflictos mayores son por, no sé, que me quitó la pelota del taca-taca; que ahora es mi turno; que me quitó la pelota; que me dijo fea; que me empujó 🧑🧑 D5.

Porque se caen mal, porque lo miraron feo, porque tuvieron un roce en educación física o porque le gustó una niña y al otro también le gustó, porque le cae mal de presencia, como esas cosas 🧑🧑 P6.

No, no hay una diferencia entre digamos el origen del conflicto, si viene desde los extranjeros a los chilenos o desde los chilenos a los extranjeros, son conflictos como comunes (...) de repente que el otro le pegó un pelotazo y qué se yo, y claro, justo coincide que es un chileno y un peruano por ejemplo, pero no es porque él es peruano, sino que porque él le pegó un pelotazo 🧑🧑 PEM3.


#### b) Ocultación del conflicto y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad


Las percepciones respecto de la ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad se pueden apreciar en los resultados que se muestran en la siguiente nube.







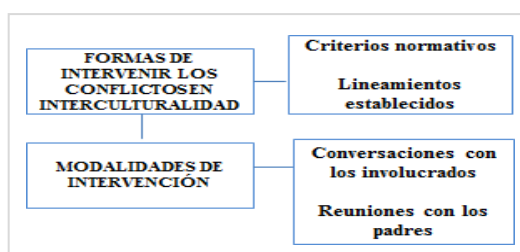
Quizás puedo ver algo cuando ya hay temas de chicas de por medio. Ahí se ponen como; si los colombianos son más... Se creen no sé qué porque tienen más discurso o los bolivianos son súper conquistadores. En eso sí puede haber, pero son normales y no con el fin de pelear  EC6.

Es que en realidad es muy raro, porque no es tema, por ejemplo tú puedes decirle a alguien 'Juanito, el negrito', pero no hay una finalidad despectiva al decirle a alguien que es negro, o el ecuatoriano, el peruano  UTP6.

Por otra parte, a lo largo de las entrevistas, emergieron percepciones respecto de las vías para la intervención de los conflictos, particularmente en el caso de la dirección del establecimiento. A continuación se resumen las formas de intervención.

Figura 50


*Resumen: formas de intervenir los conflictos en interculturalidad*




Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, las percepciones apuntan hacia criterios normativos, lineamientos y prácticas establecidas a partir del Manual de convivencia con el fin de controlar y reparar conductas agresivas. En cuanto a los estamentos responsables para materializar estas intervenciones, la comunidad educativa delega, fundamentalmente, en el inspector general, encargado de convivencia y la dirección como último recurso.

Nosotros tenemos, por ejemplo, el inspector general, quien aborda todos los temas de indisciplina y de Manual de convivencia  EC5.

Hablar con las alumnas y tomar medidas de reparación, según el Manual de convivencia que está consensuado por las alumnas y la comunidad educativa  UTP2.

La coordinadora de convivencia habla con las niñas, cita a los apoderados y les pone al tanto de la situación y se supone que ahí debería parar el problema con las medidas reparatorias  UTP2.

El conducto regular. Primero la profesora informa a la inspectoría, lo llama, vamos a la oficina, conversamos con ellos, y cuando no podemos solucionarlo, pasan a la dirección, y la directora está constantemente entrevistando a apoderados y niños 🧑🧑 EC4.

Respecto de las modalidades de intervención, suelen destacar las reuniones con estudiantes y padres y las conversaciones con los involucrados:

Se reacciona como cualquier otro conflicto. Primero, abordando la situación, conversando con los estudiantes 🧑🧑 EC6.

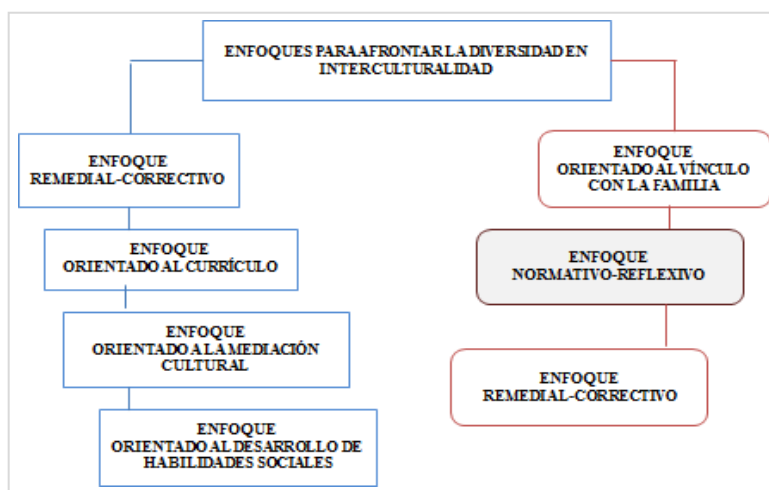
Yo me iba por todas las salas, 45 minutos por curso, con videos motivacionales, conversando desde las experiencias de las niñas, casi dando clases sobre aceptar y respetar (...). Y si no los interiorizan yo converso con ellas personalmente, no solamente grupal, y si el tema sigue ya empiezo a citar apoderados 🧑🧑 EC2.

### 8.7 Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir discriminación

Las percepciones de los entrevistados en torno a las formas de prevenir la exclusión y rechazo al “otro” en diversidad cultural, se resumen como sigue.

Figura 51

Resumen: enfoques para afrontar la diversidad en interculturalidad





Fuente: Elaboración propia.


De acuerdo con las percepciones de los entrevistados se evidencian los enfoques orientado al vínculo con la familia (normativo-reflexivo, como una nueva propuesta dentro de esta categoría) y remedial-correctivo.


#### a) Enfoque orientado al vínculo con la familia


La siguiente nube permite visualizar las percepciones relacionadas con este enfoque.



¿Cómo se organiza el colegio para que todos los estudiantes se sientan acogidos?  Por ejemplo, en la fiesta chilena no solo bailamos cueca (...) lo que hacemos es hacer un tributo a América latina, y eso hace que se sientan acogidos, hacemos ferias gastronómicas, invitamos a las familias  UTP5.

Que los niños reconozcan su bandera, vestimentas, se han hecho actividades donde los apoderados pueden venir y vestirse a la usanza de su cultura y si quieren traer sus comidas típicas las traen o a veces se ponen himnos de cada país  TS6.

Se han hecho actividades por medio de las reuniones de apoderados, se han hecho cositas pequeñas para que se sientan ellos incluidos, para temas que deben saber, sobre el respeto, también sociabilizando el Manual de convivencia escolar donde están todas las normas y reglamentos del colegio y que todos los papás tienen que leerlo, entonces ahí están las directrices de nuestro colegio  EC2.

Se hacen acciones con los padres, talleres, se trabaja lo valórico a través del itinerario formativo, a través del proyecto de la directora de la identidad de Israel, el decálogo de convivencia al interior de la sala, el buen trato  O4.


#### b) Enfoques normativo-reflexivo y remedial-correctivo


Uno de los resultados obtenidos a lo largo de esta fase 2 es la emergencia del enfoque normativo-reflexivo (en íntima relación con el remedial-correctivo) el cual se integra a los ya propuestos y retomados de Leiva (2008; 2010; 2013; 2015).


A continuación, se muestra la nube que permite visualizar los nodos en torno a este enfoque normativo-reflexivo.




A continuación se ofrecen las siguientes citas de entrevistados que ilustran esta modalidad de trabajo.


¿Qué tipo de actividades se realizan con los estudiantes para el desarrollo de la convivencia democrática en su centro? 


Elección del centro de estudiantes, talleres en los cursos, con videos, dirigidos al trabajo de no discriminación  EC4.


El trabajo permanente con el Manual de convivencia, de cómo se solucionan los conflictos. De intervenir los cursos cada vez que hay un conflicto  EC6.


Creo que ha ayudado mucho el tema de crear un centro de alumnos que empezó el año pasado recién a funcionar, entonces desde ahí se está trabajando el tema de involucrarse más, no tan solo como gestionar acciones, sino que involucrarse, reflexionar y hacer un trabajo un poquito más de hormiga, que no se vea visualmente con resultados en el momento, pero sí por ejemplo, capacitarlos respecto de la inclusión  EC5.

En cuanto a las actividades que organizan para empoderar a los profesores con vista al trabajo de convivencia en diversidad cultural, las mismas obedecen a iniciativas aisladas de los centros, sin un mayor alcance que informar acerca de la situación de diversidad cultural que les caracteriza en un momento determinado.

¿Se han previsto iniciativas para el trabajo de los profesores para la convivencia en diversidad cultural? ¿Cuáles? 

A principio de año hay una pincelada de los chicos nuevos, de cómo son, de dónde vienen, de cuáles son sus situaciones. Entonces, ahí trabajas más profundo con los profesores  EC6.

Yo me reúno con profesores constantemente, he tratado de conversar el tema, cómo son los niños migrantes, cómo es la conducta de ellos, cómo son los apoderados, cosa que vayan comprendiendo que el curso es diverso, y bueno, los profesores tienen mucho que decir al respecto  EC4.

Nosotros no nos enfocamos en la interculturalidad, no es un foco, el foco es la diversidad porque entre un niño peruano, uno chileno y uno colombiano no solo está la diferencia de nacionalidad, sino de ritmo de aprendizaje distinto (...) es que no puedes comparar a un venezolano, que viene arrancando de Venezuela, que es un asilado político prácticamente, con un niño peruano que viene de la Sierra, porque el venezolano viene con una calidad, una base educativa muy superior. De eso conversamos con los profesores  UTP5.



## 8.8 Categoría: existencia de prejuicios

Los resultados obtenidos respecto de la autoconciencia de manifestaciones explícitas de juicios valorativos negativos y de sus comportamientos coherentes hacia estudiantes inmigrantes —que evidencien rechazo, exclusión y discriminación hacia aquellos—, se muestran en la siguiente figura.

Figura 54

*Resumen: existencia de prejuicios*



Fuente: Elaboración propia.

Las manifestaciones que se muestran para esta categoría son el reconocimiento de la existencia de prejuicios y el enmascaramiento del prejuicio.

Estos resultados expresan un comportamiento propio del momento por el que transitan los centros estudiados, donde se revela de manera abrupta y explícita la convergencia de una gran variedad de expresiones del ser y el estar, entre las que se encuentran, fundamentalmente, aquellas que tienen que ver con la diversidad cultural: rasgos físicos, formas de comunicación y carácter, entre otros.

Ante todo ello, aparecen maneras de lidiar con la diferencia: en unos casos se reconoce la existencia de un prejuicio y en otros se enmascara. A continuación se destallan las evidencias para cada una de estas manifestaciones.



### a) Reconocimiento de la existencia de prejuicios

La siguiente nube muestra los resultados al respecto.



c) Enmascaramiento del prejuicio

El fenómeno del enmascaramiento del prejuicio se caracteriza por una evidente negación o justificación del rechazo, dado que es mal valorado el hecho de discriminar o rechazar a otros por ser diferentes (racismo moderno, Swim et al., 1995; discriminación inversa, Baron y Byrne, 2002).

No existe discriminación, lo que sí de repente yo siento que el color de las niñas es de repente un tema. Porque ante cualquier situación le llaman 'la negra', pero igual yo creo que es por un tema que nosotros no teníamos antes gente de color, acá en Chile no había gente de color y a las niñas acá les llama la atención y no a todas les gusta  EC2. Mira, como discriminación propiamente tal, no. Cuando hay problemas de convivencia escolar eso trasciende lo que es la migración, es que como los niños están muy empoderados en el uso de la tecnología, entonces hay molestias por los WhatsApp, el famoso cibergrumming, esas cosas así, pero que haya cosas relacionadas directamente con los migrantes, no  O4.

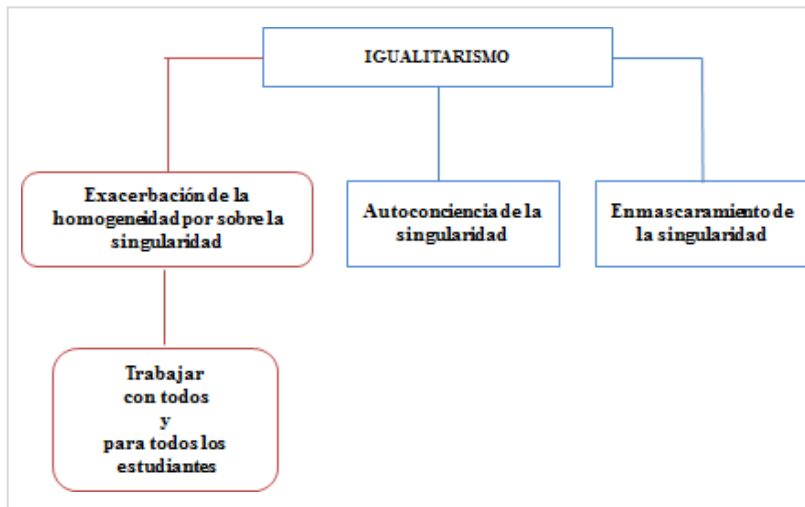
La aún persistente evidencia del enmascaramiento del prejuicio, de su justificación y naturalización, es un signo de que hay que hacer un trabajo formativo hacia el interior de las comunidades educativas si se quieren convertir en espacios verdaderamente inclusivos y democráticos. Y es que este fenómeno es una de las barreras que impiden el éxito en el trabajo de prevención de la discriminación.

## **8.9 Categoría: igualitarismo**

A continuación se resumen los resultados obtenidos respecto del comportamiento de autoconciencia y aceptación de la existencia de singularidades culturales, la que supera toda actitud estereotipada que derive en desigualdad social y cultural en la escuela y, por consiguiente, en comportamientos discriminatorios coherentes con ellos.

Figura 56

Resumen: igualdaditarismo



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados evidencian que en los centros se acentúan prácticas desde la unicidad. Es una mirada de la inclusión que hace hincapié en una “normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad” (Ainscow y Miles, 2008, p. 21). Se aprecia una confusión entre lo que significa discriminar y el trabajo para la diversidad desde el enfoque inclusivo.

La siguiente nube permite visualizar las percepciones en este sentido antes expuesto.

Figura 57


Nube: igualdaditarismo




Fuente: Elaboración propia.


Son varios los aspectos abordados que ilustran el comportamiento de estos resultados.


a) Actores a los que se dirigen las propuestas de mejora

Primeramente se exponen aquellas percepciones de entrevistados ante las preguntas: ¿Hacia quiénes van dirigidas las acciones educativas de los proyectos de mejora en convivencia de su centro? ¿Por qué? 

A través de esta pregunta se persigue conocer cuáles son los destinatarios de las propuestas de mejora en convivencia y los motivos que las fundamentan.


Las propuestas van dirigidas hacia todos los estudiantes sin discriminar (...) no hay propuestas exclusivas para un grupo de niños  EC4.

Es a todos, la convivencia acá va dirigida a todos los alumnos, los apoderados, toda la comunidad, los profesores, todos los asistentes de la educación, o sea, todos participan, para todos hay acción  O4.


A todos los niños (...) nuestro enfoque ha sido por un lado reforzar un poco lo académico, pero el fuerte es el deporte, que los niños tengan vóleibol, básquetbol, fútbol, tienen karate, polideportiva, baile y ahora la piscina, pero permanente en el año  D1.

Si bien es importante el hecho de que las propuestas de mejora involucran a toda la comunidad educativa, es preciso que las mismas tomen en consideración la existencia de singularidades, ya que la inclusión se trata de construir comunidades a partir de la valoración de la diferencia, y aprender a aprender de ella (Parrilla, 2002).


b) Objetivos fundamentales de los planes de mejora


Ante la pregunta: ¿Cuáles han sido los objetivos fundamentales de los planes de mejora para la convivencia en su centro? 

Las percepciones de los profesionales de los centros no evidencian un trabajo en convivencia orientado desde la validación de la diversidad, lo cual es coherente con los resultados que han sido revelados anteriormente respecto de los actores a los que va dirigida la mejora en convivencia, desde una comprensión de la homogeneidad por sobre el valor y riqueza de la diversidad.


Bueno, el que se puedan relacionar de la mejor manera posible, el buen trato, la participación democrática de los alumnos y que tengan empoderamiento de su escuela, lo que significa estar en esta escuela, que tengan un sello, que el alumno que salió de la escuela Israel sea una persona integral  O4.


Por otro lado, algunos de los objetivos guardan relación directa con la creación de condiciones similares para todos, lo cual es en sí positivo, pero cuando no se tiene en cuenta que convivir democráticamente supone la construcción de comunidades a partir de la valoración de las diferencias, no se es totalmente consecuente con la esencia del principio del igualitarismo.


Hermosearles la escuela, porque ese ha sido mi trabajo desde que llegué, para que ellos se sientan en un lugar bonito, me he preocupado mucho de esa parte  D1.

Full difusión y socialización del Manual de convivencia, eso está dentro de las acciones principales, y también el generar o capacitar a mediadores  EC5.


c) Criterios para la conformación de los grupos de escolares hacia el interior de los centros

Otro aspecto que revela la comprensión que se tiene acerca del igualitarismo, guarda relación con la pregunta: ¿Se han establecido requisitos para la aceptación de estudiantes en su establecimiento? ¿Cuáles? 

Nada, no hay criterios establecidos, tratamos de erradicar los criterios para eso. Es aleatorio el tema de los cursos, en donde quedan  EC5.

Al azar no más. Hay un proceso de matrícula que es en noviembre e incluso hay niños que no tienen los papeles e igual los inscribimos, igual los aceptamos  EC4.

De acuerdo con estos resultados, se aprecia una confusión entre lo que significa discriminar y el trabajo para la diversidad desde el enfoque inclusivo. La frase más ilustrativa ha sido:

Las propuestas van dirigidas hacia todos los estudiantes sin discriminar (...) no hay propuestas exclusivas para un grupo de niños  EC4.

Lo anterior demuestra que, en el fondo, hay un desconocimiento efectivo acerca del fundamento del enfoque inclusivo, donde se reconoce el derecho de disfrutar de condiciones similares para todos, al mismo tiempo que construir comunidades a partir de la diferencia.

### **8.10 Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia**

A continuación, se resumen los resultados obtenidos respecto de las percepciones de los profesionales de los centros en torno a la diversidad cultural como elemento favorecedor de la convivencia democrática, si la consideran condición natural o rescatan el valor de la singularidad y la conciben como parte necesaria de sus proyectos educativos institucionales.



Estos resultados emergen ante interrogantes orientadas a conocer las percepciones de los entrevistados de sus propias vivencias y las que creen persisten en el resto de los profesionales de sus centros ante la llegada de nuevos estudiantes inmigrantes, si consideran que la diversidad cultural es un facilitador u obstaculizador de la vida hacia el interior de sus escuelas, y de qué cambios deben implementarse ante esta condición que les caracteriza en estos últimos tiempos.

Por ejemplo, ante la interrogante: ¿Qué vivencias ha experimentado ante la llegada de estudiantes inmigrantes a su establecimiento? 🧑 Se ha apreciado que es un hecho enriquecedor y positivo, así como que ha evidenciado la necesidad de superar los prejuicios y aprender de otros.

Yo te digo que es súper nutritiva la incorporación de ellos, uno aprende mucho (...) ha sido gratificante para mí, como profesional, encontrarme con un colegio así 🧑🧑 EC6.

Nos han obligado a abrirnos, a aprender más de ellos, a incorporar cosas a nuestra cultura de lo que ellos nos han aportado, hablar mejor, porque nosotros tenemos muchos modismos que las niñas no entienden 🧑🧑 EC2.

Te cuestiona toda tu forma de ver la realidad y uno se va dando cuenta que en el fondo, son prejuicios, por lo que es bueno que lleguen, que haya una interacción, pues la migración es una realidad mundial (...) creo que es lo mejor que nos puede pasar, Chile muchos años estuvo encerrado en una burbuja, y para mí como docente es un desafío enorme 🧑🧑 D4.

Enriquecedora, al cien por ciento. Me cambió la vida, la perspectiva, yo cuando estudié jamás pensé ver a un niño de piel oscura dentro de mis alumnos, y es gratificante conocer su vida, conocer a las mamás, el esfuerzo que hacen para mandar al niño todos los días a la escuela, el trabajo duro, la vida dura que tienen ellos, es enriquecedora 🧑🧑 EC4.


Se han constatado percepciones que reconocen la presencia de empatía por los procesos que viven los inmigrantes, así como que la diversidad es una oportunidad y a la vez desafío para la escuela:

¿Qué tipo de vivencias percibe en el resto de los profesionales ante la llegada de estudiantes inmigrantes a su centro? 🧑



Se reconoce como un beneficio para la escuela (...) para los docentes es potente, como seres humanos, y las herramientas pedagógicas van creciendo 🧑🧑 EC6.


Ellos lo ven como un desafío para sacar a ese alumno adelante, son súper involucrados con sus alumnos, súper valientes, profesionales, de verdad yo los admiro profundamente 🧑🧑 D5.





Los profesores tienen más capital cultural, lo ven como una oportunidad, pero también lo ven en algunos casos como una amenaza, como algo difícil de abordar, como algo más complejo, pero que tiene que ver con el conocimiento de este tema, abrirse a la experiencia, porque la resistencia de ellos nació más que nada del desconocimiento  UTP5.

Del mismo modo, las percepciones de los profesionales convergen en percibir el proceso de incorporación de niños inmigrantes como facilitadora, a pesar de todo el desafío que entraña en los diferentes ámbitos del quehacer institucional, en particular para la convivencia:


¿Es la diversidad cultural facilitadora u obstaculizadora de la vida de su centro?   
Facilitador, porque en la sala de clases se notan las relaciones de los niños, se van conociendo, van formando lazos, van aprendiendo unos de otros  EC4.


Nos han enseñado a aceptar la diversidad, que a los chilenos nos cuesta, nos ha ayudado a aceptar la diversidad y la inclusión de las personas (...) y nos han obligado a la apertura, a cambiar un poquito nuestra mentalidad  EC2.


Facilitador. Yo creo que facilita entender un proceso que ya es irreversible (...) las fronteras se abren y todos tenemos derecho a hacer nuestras vidas donde queramos, el nacionalismo va a seguir existiendo, el proteccionismo, pero a nosotros yo creo que nos ha cambiado mucho y facilita todo el tiempo  D5.


Es facilitador, creo que es entretenido (...) es herramientas, ayuda mucho a crear otros conocimientos en los niños, el aprendizaje se vuelve más diverso y en contextos distintos, experiencias distintas, se vuelve más significativo el aprendizaje  P6.


Por último, los profesionales manifiestan sus inquietudes respecto de las actuales condiciones de infraestructura, sobre el desconocimiento en materia de interculturalidad y la necesidad de capacitaciones y asesorías en el tema, así como en el ámbito del asesoramiento psicoeducativo:


¿Su escuela requiere de la implementación de cambios ante esta condición de diversidad cultural que le caracteriza? ¿Cuáles? 

Capacitaciones hacia los docentes en temas que tengan que ver con reconocer, respetar la diversidad para las planificaciones de clase, en cómo todas las actividades pueden ser pensadas para que lleguen a todos los estudiantes  EC4.

Horas de terapeuta educacional, más horas de psicólogo, porque tenemos hartos chicos (...) no se trata de una intervención, se trata de ayudarlos a manejar mejor ciertas situaciones  EC6.

Yo creo que necesitamos perfeccionarnos más, se necesita una red de mayor trabajo, de que nos vengán a hacer talleres o cursos para hacer frente a la diversidad  P6.

En el aspecto curricular pedagógico falta todavía, capacitaciones para la adecuación en torno a la diversidad cultural, pues todavía sigue siendo una educación muy localista, los textos de estudio siguen siendo muy localistas  UTP5.

Un cambio de infraestructura; en segundo lugar debiéramos hacer una escuela de una sola jornada; en tercer lugar deberíamos tener más espacio para tener más cantidad de talleres; cuarto lugar sí o sí mis profesores necesitan un diplomado en derechos humanos y multiculturalidad, que van de la mano  D4.

### 8.11 Categoría: disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora

La siguiente figura resume el comportamiento de las actitudes pedagógicas que previenen la discriminación y que mejor promueven una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural.

Figura 60


Resumen: *disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas*






Fuente: Elaboración propia.


Estos resultados evidencian el predominio de disposiciones relacionadas con actividades que privilegian la exaltación de la riqueza cultural de los grupos presentes en los centros, la participación de la familia y de la comunidad educativa, de los estudiantes chilenos e inmigrantes. Se favorece el intercambio cultural, el mutuo reconocimiento de las distintas manifestaciones




Los talleres y el acto que hay en octubre que es el Encuentro de dos mundos (...) hay un equipo que se encarga de organizar y a todos los cursos se le dan distintos países, los niños practican el baile de ese país, las profesoras pasamos videos, y hay una muestra culinaria del stand que le tocó a cada curso  EC4.


El tema de las actividades que nosotros generamos para que el apoderado y estudiantes nos muestren de dónde vienen, cuáles son sus costumbres, su comida típica, en ese sentido se están generando muchas más acciones  EC5.



En la feria intercultural participan los apoderados, las niñas, los profesores, equipo directivo, los asistentes, se trata de que participe toda la comunidad  EC2. Todos, toda la escuela. Se revela mucho la interacción con los alumnos y los apoderados  P6.

Tratamos de hacer actividades en donde participen todos, entonces hacemos talleres de folclor latinoamericano, por ejemplo, el taller de cueca, no hay solo niños chilenos, hay niños de todos los otros países, entonces son espacios en que se van vinculando  D5.

El diccionario que se construyó el año antepasado por una profesora que tenía muchos niños inmigrantes que eran de distintos países (...) escribimos un diccionario y ella lo armó, el año pasado lo actualizó, y lo tenemos impreso  D1.

Respecto de los objetivos que tienen estas actividades, según las percepciones de los profesionales, estos guardan relación fundamentalmente con el conocimiento de las diversas culturas que hacen presencia en sus escuelas, con la integración, así como desarrollar el valor de la tolerancia para la participación en interculturalidad.

El objetivo es promover un poco la participación en la interculturalidad y diversidad, porque como te decía yo, nosotros no podemos negar que un tercio de nuestra matrícula es extranjera  PEM3.

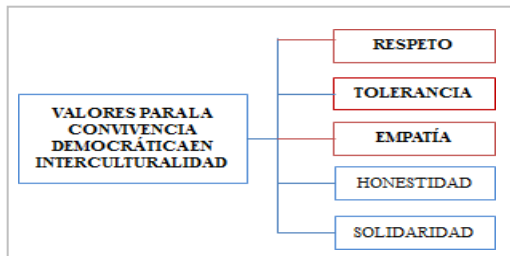
El objetivo es tener la tolerancia, darse cuenta de que somos de diferentes países  P4. Generar lazos, conocer las culturas distintas y que ellos se vayan integrando mejor a nosotros y nosotros también nos vamos impregnando de ellos, conocer cómo viven, su país, lo lindo de sus paisajes, las comidas típicas que son distintas a las de nosotros, y que los apoderados se sientan partícipes de la comunidad  O4.

## 8.12 Categoría: valores

La siguiente figura resume el comportamiento sobre los valores.

Figura 63

Resumen: valores



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, los valores que se consideran relevantes para la participación en diversidad cultural son el respeto, la tolerancia y la empatía.


La siguiente nube permite visualizar las percepciones de los entrevistados respecto de la tipología de valores.



Figura 64


Nube: valores




Fuente: Elaboración propia.


Así, ante la interrogante: ¿Qué valores considera importantes para una educación en diversidad cultural y la participación? , las percepciones de los entrevistados convergen en los anteriormente mencionados.


Es que tiene que ver con valores base, el respeto, la participación, la empatía  EC6. Yo creo que la empatía, el respeto, la aceptación y la tolerancia, esos cuatro elementos son los más importantes  D5.

La tolerancia se trabaja mucho, como valor fundamental que se le está dando día a día a las chiquillas  EC2.

Respecto del desarrollo de planes de mejora para la formación de valores en interculturalidad, no se percibe un trabajo deliberado y estratégico desde la transversalidad, sino que se trata más bien de iniciativas aisladas de los centros y/o como parte de las respuestas a los lineamientos emanados, por ejemplo, la elaboración del Manual de convivencia, todo lo cual es coherente con un enfoque normativo en esta materia.

Se desarrollan talleres con los alumnos donde se trabajan los valores de respeto, honestidad, solidaridad, empatía y los profesores les hablan de los que significan  P6.

El mismo seguimiento del Manual de convivencia y de las normas de convivencia son conducentes de lo valórico a nivel general, en el respeto del otro, por lo que sí hay una mirada valórica dentro de todo lo que se hace  P1.

Cada mes hay un valor que se resalta y se hacen actividades por parte de los profesores, orientación, convivencia escolar para interiorizarlos. Los profesores desde sus asignaturas, convivencia desde el ir a las salas a comentar que estamos en el mes del valor tanto, que debemos resaltarlo  EC2.

### **8.13 Síntesis de los hallazgos más relevantes a partir de las entrevistas a profesionales de los centros**

A partir de todos los resultados transversales ya descritos respecto de los temas abordados en las entrevistas a los profesionales, es posible sintetizar los siguientes aspectos para las categorías abordadas en ambas dimensiones: procedimental y temática.

#### **Dimensión procedimental**

- a) Categoría: sensibilización con el tema de la convivencia democrática en interculturalidad
- Respecto de la comprensión de interculturalidad, esta es percibida como diálogo a partir de la riqueza de la singularidad. Supone integración y convivencia de las diferentes culturas, así como un aprendizaje desde la diferencia.
  - Convivencia democrática. Es un ideal de la convivencia que supone respeto, empatía, aceptación, meta común, comunicación y participación.

- Relación entre interculturalidad y convivencia democrática. Involucra la formación de valores, en particular la participación y el respeto. Por otro lado, rescatan principios para la vida democrática, entre los que se destacan la no discriminación, la igualdad y la diversidad.
- Compromisos para afrontar los desafíos de la interculturalidad y el desarrollo de la convivencia democrática por medio de las propuestas de mejora. Prevención de la exclusión, que puede ser encausada por medio de la formación ciudadana y valórica, fundamentalmente a través del valor respeto; la aplicación de la Ley de Inclusión Educativa, que prohíbe la utilización de criterios para la aceptación y matrícula de estudiantes en los establecimientos; la continuidad en los programas de integración educativa; la nivelación académica y la no discriminación. Ofrecer asesorías en materia de trámites migratorios y de salud y la legislación chilena, así como contención emocional para el acompañamiento durante el duelo migratorio.

b) Categoría: visión inclusiva en el planteamiento de propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática

Los aspectos que vinculan la visión inclusiva de los centros en el planteamiento de sus propuestas de mejora son los siguientes:

- Aumento notable de la matrícula de estudiantes extranjeros, dando cumplimiento a la actual Ley de Inclusión Educativa.
- PEI.
- Preservación del sello identitario, en particular el nombre e himno del centro.

c) Categoría: plan de mejora como instancia para innovar en convivencia democrática

- Situación de la convivencia hacia el interior de los centros. Prevalece la negación justificada y naturalización de las manifestaciones de exclusión y discriminación, su invisibilidad y la minimización de manifestaciones de violencia, lo que se relaciona con la consecuente negación de la existencia de conflictos hacia el interior de los centros.
- Prevención de la discriminación. Prevalecen la protocolización en el trabajo de la mejora de los centros y un enfoque sancionador, todo lo cual concuerda con una visión tecnocrática. Ausencia de un trabajo en materia de prevención de la discriminación por medio de estrategias deliberadas de formación valórica, habilidades sociales y tratamiento al conflicto, sobre todo como un trabajo que solo es posible a partir de la reflexión y acuerdo de toda la comunidad educativa. Prevalece el enfoque sancionador y/o correctivo de expresiones de exclusión y/o violencia. Trabajo aislado de los profesores hacia el interior de las salas de clases.

- Impacto de los planes de mejora en la convivencia. Se manifiestan dos tendencias fundamentalmente. Por un lado la “ambigüedad” en las percepciones de los profesionales, dada la ausencia de una clara elaboración personal y sustentos desde evidencias objetivas respecto de la apreciación de verdaderos cambios hacia el interior de los establecimientos. Por otro, la visión “optimista”, que por igual adolece de evidencias concretas que la sustenten.
  - Áreas de impacto que señalan. Participación de la familia, aunque no se arrojan evidencias claras acerca de los logros concretos. Mejoras en la comunicación hacia el interior de los establecimientos y las salas de clases.
- d) Categoría: visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios
- Estamentos y actores de la comunidad educativa que participan en la toma de decisiones respecto de los cambios y decisiones asociados al plan de mejora. Dirección de Educación (dicta los lineamientos), los equipos de gestión de los establecimientos, y como principal consultor, el profesorado.
  - Modalidades de participación de la comunidad educativa: talleres de extensión; consejo escolar, encuestas y otros formatos impresos.
- e) Categoría: facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora en convivencia democrática
- Aspectos facilitadores. Compromiso del profesorado y de los equipos de gestión, la implementación de la figura del encargado de convivencia y, en último lugar, la participación de los alumnos a través de los centros de estudiantes, lo cual transversalmente no es reconocido por igual en la misma medida que los anteriores.
  - Obstaculizadores. Burocracia de la Dirección de Educación para asegurar los recursos materiales con vistas al desarrollo de los planes; uso que hacen los centros de estos recursos, que muchas veces no se disponen para el desarrollo de los planes de mejora, sino más bien se destinan a la contratación de profesionales, como es el caso del encargado de convivencia, en el mantenimiento de las instalaciones y la compra de útiles para los establecimientos. Por otro lado, se destacan aspectos propios de las dinámicas de las instituciones, como la falta de trabajo en equipo, la organización y falta de tiempo para llevar a cabo reflexiones y seguimiento. Por último, la falta de asesorías y capacitaciones en materia de interculturalidad y convivencia democrática, a diferencia de la sobrevalorada preocupación por el



asesoramiento externo en materia de normativas relacionadas con la política migratoria actual y la regularización de trámites migratorios de los estudiantes.

### **Dimensión temática**

a) Categoría: origen y naturaleza de los conflictos

- Preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural. Es una condición transversal a los centros estudiados, que se relaciona con una etapa inicial en el proceso de toma de perspectiva hacia la interculturalidad. En el caso de Chile, guarda relación con su historia de discriminación estructural, a manera de habitus (Tijoux, 2013a). Significa que en el aspecto relacionado con la autoconciencia del conflicto intercultural, se manifiestan las tres tipologías descritas: visibilidad, ocultación y enmascaramiento. En el caso de la visibilidad del conflicto, la misma se configura en una variada gama de expresiones de acuerdo con la relevancia que otorgan o no a la diversidad cultural (los conflictos relacionados con el factor cultural, suelen estar referidos a aspectos de la identidad cultural, así como con la presencia de rasgos físicos diferentes, especialmente en el caso de los estudiantes haitianos); los que no guardan relación con la diversidad cultural, sugieren causas relacionadas con edad, rasgos personales y de comunicación). En el caso de la ocultación del conflicto, este se refiere a que existen solo “diferencias” que no tienen que ver con la diversidad cultural. Por su parte, el enmascaramiento se caracteriza por el reconocimiento de la existencia de “roces”, pero se minimizan sus causas y efectos en la convivencia (resistencia pasiva a la diferencia como riqueza y condición natural en interculturalidad). A este tipo de enmascaramiento se le ha denominado enmascaramiento por atenuación. Por otra parte, se identificó otro tipo de enmascaramiento o por naturalización y/o transversalización donde reconocen la existencia de “roces”, que suelen ser normales, comunes y cotidianos, sin intención de discriminar.
- Formas de intervención de los conflictos. Fundamentalmente a partir de criterios normativos, de los lineamientos y prácticas establecidas a partir del Manual de convivencia con el fin de controlar y reparar conductas agresivas. Los estamentos responsables para materializar estas intervenciones son el inspector general, el encargado de convivencia y la dirección como último recurso.
- Modalidades de intervención de los conflictos. Reuniones con estudiantes y padres, conversaciones con los involucrados.

b) Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir discriminación

- Enfoque orientado al vínculo con la familia. Asociado a la exaltación del rol que la misma guarda para la convivencia en interculturalidad. Sin embargo, simultáneamente se reconoce la precariedad de sus niveles de participación, cuyas causas se adjudican a las propias dinámicas de las familias, sus condiciones de vida y trabajo (y no a la propia gestión de las instituciones). Como actividades preferentes para facilitar el vínculo con la familia son las de carácter predominantemente cultural-recreativo.
- Enfoque normativo-reflexivo. Emerge como un nuevo enfoque que establece protocolos y lineamientos transversales a todos los centros para la intervención de la discriminación, así como orientaciones dirigidas al trabajo con los profesores para empoderarlos respecto de la situación de diversidad cultural que caracteriza sus ambientes educativos.
- Enfoque remedial-correctivo: Con vistas a mantener un ambiente de coexistencia pacífica hacia el interior de las escuelas.

c) Categoría: existencia de prejuicios

- Reconocimiento de la existencia de prejuicios asociados a diferencias culturales. Como por ejemplo, las formas de comunicación e incluso el nivel educacional de las diversas culturas que hacen presencia en los establecimientos.
- Enmascaramiento del prejuicio. Negación o justificación del rechazo, dado que es mal valorado el hecho de discriminar o rechazar a otros por ser diferentes (racismo moderno, Swim et al., 1995; discriminación inversa, Baron y Byrne, 2002).

d) Categoría: igualitarismo

- Exacerbación de la homogeneidad por sobre la singularidad. Se enfatiza en prácticas desde la unicidad y se hace hincapié en la “normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad” (Ainscow y Miles, 2008, p. 21).
- Objetivos fundamentales de los planes de mejora. De manera transversal, las percepciones de los entrevistados no evidencian un trabajo en convivencia a través de la validación de la diversidad, sino desde una comprensión de la homogeneidad por sobre el valor y riqueza de la singularidad cultural, intencionando condiciones similares para todos.
- Confusión en torno al enfoque inclusivo para la convivencia en diversidad cultural. Desde la transversalidad se aprecia un desconocimiento efectivo acerca del fundamento del enfoque inclusivo, que se gesta en un interjuego que reconoce el derecho de disfrutar de condiciones

similares para todos, al mismo tiempo que construir comunidades participativas a partir de la riqueza de sus singularidades.

e) Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia

- Interculturalidad en positivo. Se ha destacado la condición excepcional que las actuales circunstancias de diversidad les plantean a los centros, aunque sin negar el carácter intrínseco y naturalmente diverso que les caracteriza. La diversidad cultural es algo enriquecedor y positivo, es facilitadora de la vida de un centro, a pesar de todo el desafío que entraña en los diferentes ámbitos del quehacer institucional, en particular para la convivencia.

f) Categoría: disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad

- Disposición romántica-folclórica. Tiene que ver con actividades que privilegian la exaltación de la riqueza cultural de los diversos grupos que hacen presencia en los centros a través de actividades como talleres de folclor, ferias, presentación de bailes y comidas típicas.
- Disposición crítica-emocional. En íntima relación con la disposición romántica-folclórica, se persigue la participación de la familia de los estudiantes chilenos e inmigrantes junto con el resto de la comunidad educativa, para el mutuo reconocimiento de las distintas manifestaciones culturales y así generar espacios de tolerancia.

g) Categoría: valores

- Tipología de valores: respeto, tolerancia y empatía.
- Desarrollo de planes de mejora para la formación de valores. No emerge la existencia de un trabajo deliberado y estratégico desde la transversalidad, sino más bien iniciativas asiladas de los centros y/o como parte de las respuestas a los lineamientos emanados, por ejemplo, de la elaboración del Manual de convivencia.

## **Capítulo 9. Resultados y análisis de la fase 2: cualitativa. Entrevista a la familia**

La tarea de diseñar e implementar planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad en los centros estudiados se presenta como un tema complejo, entre otros aspectos, porque una de las barreras que se ha constatado a lo largo del presente estudio tiene que ver con la participación de la familia.

La familia es un estamento clave en el ámbito de la participación y vida democrática de los centros, y esto es una realidad que va más allá del deseo, sino que se trata de una condición fundamental en el diseño e implementación de planes de mejora dirigidos a este fin. En este sentido se concuerda en que:

La participación de las familias tiene un doble valor. No solo es una acción educativa que promueve la mejora de las relaciones entre alumnos de diferentes culturas y, por tanto, la mejora de la convivencia en la escuela; también sirve como elemento de apoyo emocional para muchas familias que viven momentos vitales complejos y difíciles (Leiva, 2015, p. 85).

En el caso de los centros estudiados, la participación de este estamento se ciñe, fundamentalmente, a la feria intercultural que se lleva a cabo a partir de un lineamiento de trabajo de la Dirección de Educación para promover la convivencia en interculturalidad desde la vía no formal, y a la que subyace —tal como han evidenciado los resultados anteriores—, las disposiciones romántico-folclórica y crítica-emocional.

De acuerdo con las percepciones de los profesionales de los centros a lo largo de las fases del presente estudio, el escaso vínculo de la familia con la escuela ha estado sujeto a diversas razones, entre ellas, la incompatibilidad de los horarios laborales de los padres, las características socioeconómicas de los propios entornos familiares, la falta de información, entre otros aspectos que ameritan un estudio más profundo.

Por lo tanto, queda claro que la familia amerita una mayor profundización que va más allá del alcance de esta investigación, sobre todo por su carácter inicial en el afrontamiento del tema de la convivencia democrática en las actuales condiciones de diversidad cultural del contexto educacional chileno.

Sin embargo, no es posible desconocer algunas de las visiones de este estamento en torno a aquellas temáticas más relevantes que han conducido el presente estudio, como las relacionadas con la interculturalidad, la discriminación, el conflicto, prejuicios e igualitarismo, los enfoques para el desarrollo de las actividades de mejora y las disposiciones pedagógicas que le subyacen,

con vista al desarrollo de la participación y convivencia democrática, y por último, el tema de los valores.

Es así que se consideró necesario recabar aquellas percepciones que dejasen evidencias en torno a las teorías implícitas de las familias de estudiantes de los centros estudiados, lo que también permitirá abrir un camino a estudios posteriores, que de manera más profunda y prolija aborden estas comprensiones subyacentes respecto de las dimensiones procedimental y temática que se han considerado para la fundamentación e implementación de planes de mejora en convivencia democrática en interculturalidad.

Las grabaciones y transcripciones de las entrevistas se encuentran disponibles en una memoria externa tal como se señaló en el epígrafe anterior.

### 9.1 Existencia de prejuicios

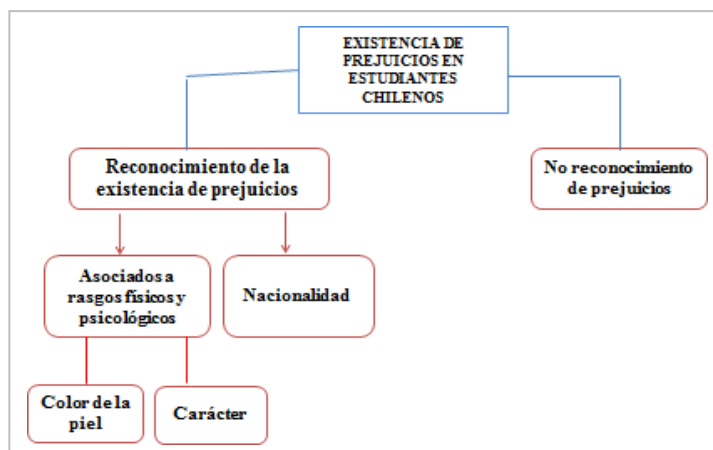
Se indagó en las percepciones de la familia acerca de la existencia de prejuicios y discriminación hacia el interior del centro, así como la aceptación de las singularidades culturales. En este sentido, las preguntas se orientaron hacia los aspectos que a continuación se describen.

#### a) Existencia de prejuicios de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes

Los resultados obtenidos a partir de las percepciones de las familias entrevistadas se resumen en la siguiente figura:

Figura 65

*Resumen: existencia de prejuicios de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes*



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente nube permite visualizar las percepciones de los entrevistados ante la pregunta:


¿Alumnos chilenos tienen prejuicios hacia sus compañeros inmigrantes? 

Figura 66

*Nube: existencia de prejuicios de estudiantes chilenos hacia sus compañeros inmigrantes*



Fuente: Elaboración propia.

Si bien la familia chilena no reconoce la existencia de manifestaciones de prejuicios, otros padres inmigrantes muestran una mayor sensibilidad hacia la presencia de algunas manifestaciones, en particular para algunas culturas como la colombiana, brasileña y peruana.

No, yo al menos no he notado eso, por lo menos en los cursos en los que me relaciono con los papás y con el colegio 🧑🧑🧑🧑 Cl.

Mi hija sí sufrió actos de bullying, ella le costó un poco, ella sí por un tiempo no quería venir más; le decían la rubia tonta 🧑🧑🧑🧑 BR.

Yo creo que sí, porque yo lo pude ver con mi hija, yo hablaba con ella, y me decía que a veces no querían jugar con ella; yo le preguntaba ¿tú qué haces?, y me decía que se quedaba en la sala pintando 🧑🧑🧑🧑 PR3.

Bueno, si tiene muchos encontronazos con un compañero, incluso lo suspendieron un día porque el niño le faltó al respeto, y ella no se dejó y se defendió; le decía siempre ándate a tu país, vete de acá 🧑🧑🧑🧑 COL.

De acuerdo con la autoconciencia mostrada respecto de la existencia de manifestaciones explícitas de juicios valorativos negativos y de comportamientos coherentes hacia estudiantes inmigrantes, a manera de rechazo, exclusión y discriminación, los resultados apuntan al no reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad por parte de la familia chilena. En cambio, las familias inmigrantes reconocen la existencia de prejuicios, y de manifestaciones de rechazo hacia sus hijos, en particular hacia las culturas peruana, colombiana y brasileña, a partir de rasgos físicos y de carácter. Esto guarda coherencia con las percepciones en torno a la existencia de prejuicios de padres chilenos hacia inmigrantes.



Yo escuchaba varios comentarios, porque le decían que los extranjeros vienen y se quedan todas las plazas, y toda la plata, se llevan todos los trabajos, y en ese sentido no es tan así

 CHIN.

Sí, sí he escuchado comentarios; cuando dicen ‘no sé por qué vienen tantos para este país’

 COL.

Estos prejuicios reproducen aquellos que actualmente están presentes en el imaginario social ante la llegada masiva de inmigrantes a Chile.

## 9.2 Igualitarismo

Se indagó en las percepciones de la familia acerca de la autoconciencia de singularidades culturales y su aceptación, lo cual guarda relación con la existencia de prejuicios y la discriminación. Para ello, se exploró en torno a sus vivencias de discriminación.

La siguiente figura resume el comportamiento del igualitarismo a partir de la vivencia de discriminación manifiesta en las percepciones de los entrevistados.

Figura 69

*Resumen: igualitarismo*



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente nube permite visualizar las percepciones de los entrevistados ante la pregunta:

¿Se ha sentido discriminada como familia inmigrante en la escuela? 







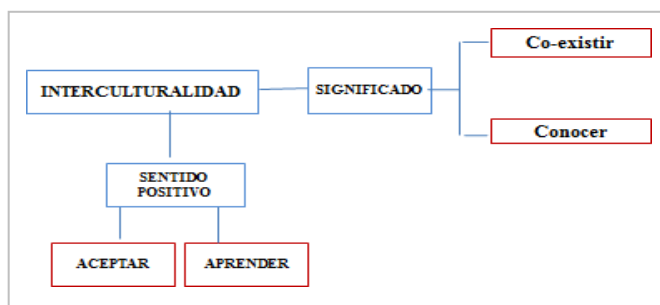
### 9.3 Comprensión de la interculturalidad para la convivencia e inclusión

Este aspecto aborda las percepciones de la familia acerca de la interculturalidad, sobre cómo reconoce la singularidad cultural desde la concepción del convivir juntos. A partir de estas percepciones se puede constatar el trabajo que proyecta la institución para favorecer la participación de este estamento de acuerdo con la comprensión de la convivencia democrática.

La siguiente figura resume los resultados en torno al significado y sentido de la interculturalidad para las familias entrevistadas.

Figura 72

Resumen: significado y sentido de la interculturalidad



Fuente: Elaboración propia.

Se exploró en torno a las percepciones de las familias respecto de la diversidad cultural como aspecto favorecedor de la convivencia y su incorporación al quehacer cotidiano de los centros. Con esta finalidad se elaboran interrogantes en relación con los aspectos que se describen a continuación.

a) Significado y sentido de la interculturalidad para la convivencia

A partir de las interrogantes: ¿Qué significa para usted interculturalidad? ¿Cree que convivir en diversidad cultural es algo bueno o no? 🧑🏻‍🔗


La siguiente nube permite visualizar las percepciones de los entrevistados.










c) Sugerencias al centro para favorecer la convivencia en diversidad cultural

Ante la pregunta: ¿Qué sugerencias haría a la escuela para favorecer la convivencia en interculturalidad?  Los padres se enfocan hacia el deseo y/o demandas de otros espacios de participación, más allá de los encuentros o ferias.

A lo mejor hacer otros encuentros, pero no como la de los stands, que eso es con los niños, sino que con los padres, así como para conocerse más  CL.

Charlas a los padres (...) intercambiar más, algunas cosas de distintos países  PR4.

Más clases de cultura para los niños, de los diferentes países  CHIN.

La siguiente nube permite visualizar estos resultados.

Figura 77

*Nube: sugerencias a la escuela para favorecer la convivencia en interculturalidad*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados anteriores muestran una escuela sensibilizada con el tema de la diversidad cultural, pero más cercana al paradigma de la multiculturalidad. Las percepciones de las familias exaltan las actividades culturales, la no discriminación en la aceptación de las matrículas (lo que responde a los lineamientos de la actual Ley de Inclusión Educativa) y demandan otros espacios de participación en la escuela.

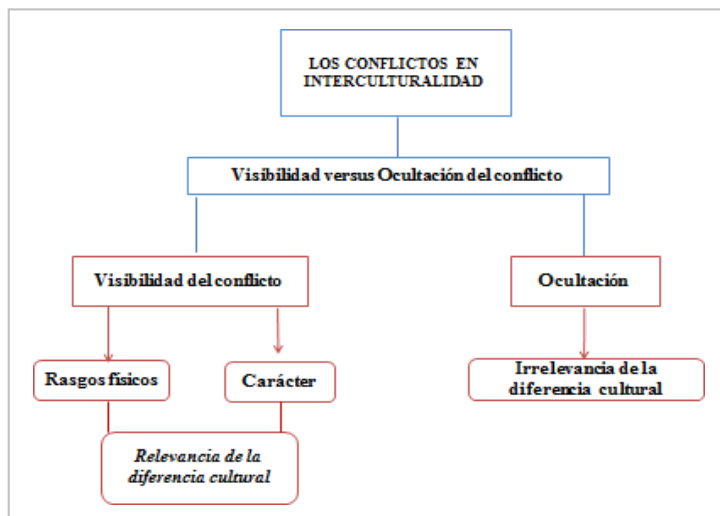
#### 9.4 Origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia en interculturalidad

Este aspecto aborda la autoconciencia de este estamento educativo respecto de la existencia de conflictos durante la convivencia en diversidad cultural.


La siguiente figura resume los resultados obtenidos en cuanto al origen y naturaleza de los conflictos.


Figura 78


Resumen: origen y naturaleza de los conflictos




Fuente: Elaboración propia.

Ante las preguntas: ¿Tiene conocimiento de la existencia de conflictos entre los niños de diversas culturas? ¿Cuál cree que sean sus causas?  En algunos casos, las percepciones de las familias expresan visibilidad del conflicto intercultural, sobre todo porque se reconoce la relevancia de la diferencia cultural, de la singularidad cultural como condición que puede conducir a posibles desencuentros. En otros casos, se expresa la ocultación del conflicto, a partir de la irrelevancia de la diferencia cultural en la aparición de desencuentros.

Hay conflictos entre niños de diversas culturas (...) hay un niño que es chileno pero descendiente de chinos, entonces tiene los rasgos de su carita, pero la manera de ser de él es muy enojona, de repente tira las cosas y los niños se quejan de él  CI.

El año pasado por un niño, que era muy desordenado, era colombiano (...) había dos niños que eran peruanos, que también se fueron ya, y le decían a este niño chocolate, este niño se sentía mal y se fue  PR4.

Creo que cuando son más chicos sí pasa, por el tema de que el niño es gordito, panzón (...) en una oportunidad le pusieron 'un chancho volador', pero son niños que no lo hicieron por maldad, fue porque estaban tratando una obra, donde salía un chancho volador (...) entonces por eso le pusieron ese sobrenombre, pero hablé, que no deberían poner sobrenombres  PR1.

Yo no creo que sea porque sean inmigrantes, es más que nada porque son niños, son adolescentes, eso es parte de su edad, no es por discriminar, que tú seas, que tú eres



colombiano, o tú ser peruano, pasa porque es parte de la edad, porque son adolescentes



La siguiente nube integra las diversas percepciones sobre la visibilidad versus ocultación del conflicto.

Figura 79

*Nube: origen y naturaleza de los conflictos*



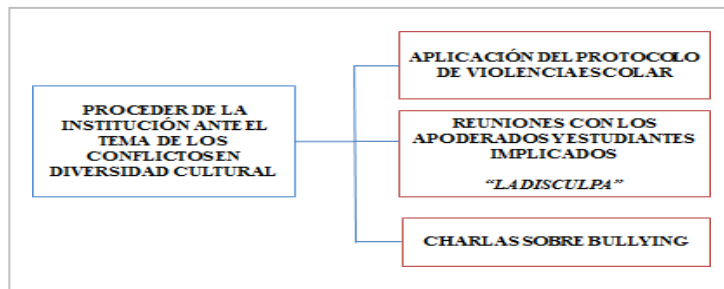
Fuente: Elaboración propia.

a) Proceder de la institución ante el tema de los conflictos en diversidad cultural

La siguiente figura resume los resultados respecto de este tema.

Figura 80

*Resumen: proceder de la institución ante el tema de los conflictos en diversidad cultural*



Fuente: Elaboración propia.

Ante las interrogantes: ¿Qué hacen los profesores ante la ocurrencia de estos conflictos?  
¿Qué ha hecho el equipo directivo de la escuela ante el tema de los conflictos en diversidad cultural?



Las familias evidencian el tendiente predominio de un enfoque normativo, centrado en la comprensión de la paz negativa de la convivencia, de tipo correctiva, sin un fin preventivo/formativo.

Viene una psicóloga a dar charla, lo hace en el patio (...) te hablan de como uno tiene que orientar a nuestros niños, para que no hagan bullying 🧑🧑🧑🧑 PR4.

Si el niño peleó con tal persona, vienen a la dirección o a inspectoría, que son las pautas que tienen que seguir, y luego llaman a los apoderados, y de repente si el niño necesita psicología, yo creo que le dicen: ‘sabes qué, tienen que ir al psicólogo’ 🧑🧑🧑🧑 PR1.

La inspectora cita a los papás (...) es lo que yo he podido observar de repente (...). Ha habido capacitaciones y charlas para los papás 🧑🧑🧑🧑 COL.

Nos citaron como tres veces acá mismo, todas las profesoras, la directora; se hizo una reunión importante para nosotros 🧑🧑🧑🧑 Cl.

La siguiente nube permite visualizar estas percepciones.

Figura 81

*Nube: proceder de la institución ante el tema de los conflictos en diversidad cultural*



Fuente: Elaboración propia.

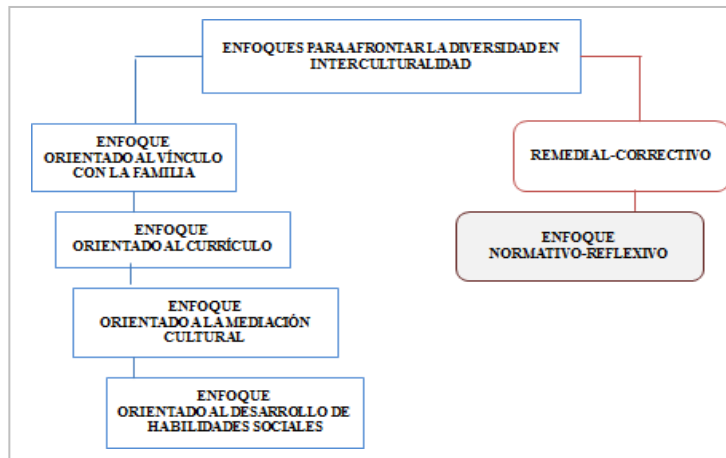
Estos resultados muestran una escuela posicionada en el enfoque de la convivencia desde la paz negativa, con acciones encaminadas al control e intervención inmediata de la conducta, alejada de un trabajo desde la mediación del conflicto intercultural como una oportunidad para el desarrollo de una cultura de la participación desde la singularidad.

## 9.5 Enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación

Los resultados obtenidos en este estamento respecto de las diferentes formas de prevenir la exclusión y rechazo al “otro” en diversidad cultural y que subyacen a las actividades del plan de mejora en la escuela, se resumen en la siguiente figura.

Figura 82


Resumen: enfoques para afrontar la diversidad





Fuente: Elaboración propia.


Para abordar esta categoría, se tomaron en cuenta los aspectos que se describen a continuación.

a) Dificultades de los niños inmigrantes

Ante la interrogante: ¿Cuáles son las principales dificultades de su hijo en la escuela?  las percepciones de los entrevistados sugieren dificultades de tipo académicas y de convivencia:

Mi niña el año pasado lo pasó mal porque le hacía bullying una compañera y la escuela no hizo nada  CL.

Relacionarse. Ella tiene miedo y entonces yo le vuelvo a repetir, que tiene que ser fuerte  PR3.

Al principio se le dificultó mucho la letra, porque él venía de un país donde siempre escribía con letra despegada, y acá llegó a escribir con letra pegada, y entonces no entendía, se le dificultó un poco  COL.


En una materia, Matemática, que le cuesta mucho  PR4. La siguiente nube permite visualizar estas percepciones.

Figura 83

Nube: dificultades de los niños inmigrantes



Fuente: Elaboración propia.

b) Necesidades de los niños inmigrantes

Ante la pregunta: ¿Cuáles cree usted que sean las principales necesidades que expresan los estudiantes inmigrantes de esta escuela? 🧑🎓 Las percepciones de las familias giran en torno al tema económico, de desprotección de sus hijos por las largas jornadas de trabajo. En algunos, se evidencian necesidades de índole psicosocial, relacionadas con la discriminación y el aislamiento psicológico:

De acogida, porque por lo que yo he conversado con los papás que vienen, los niños llegan con mucho susto de que no los reciban bien, de que los discriminen, que los aíslen 🧑🧑🧑🧑 CL. El tema de la preocupación de los niños, en el sentido de que pasan mucho tiempo solos, porque los papás trabajamos mucho, eso se ve aquí en la mayoría de los inmigrantes, incluso hay muchos niños que vienen solos, chiquititos 🧑🧑🧑🧑 PR1.

Cuando los niños llegan a Chile, los papás trabajamos muchísimo, y es más un tema de atención, de atención familiar 🧑🧑🧑🧑 VEN3.

Económico también, como el de la comida, por el almuerzo que le dan aquí, porque hay niños que no tienen qué comer en sus casas 🧑🧑🧑🧑 VEN4.

La siguiente nube muestra las percepciones de los entrevistados.


Figura 84

*Nube: necesidades de los niños inmigrantes*





Fuente: Elaboración propia.


c) Actividades que implementa la institución


A partir de estas dificultades y necesidades percibidas por los entrevistados, se les pregunta: ¿Qué actividades implementa la escuela para dar respuesta a estas necesidades y dificultades?  Los entrevistados perciben que las actividades que realizan en la escuela, en algunos casos, no guardan directa relación con las verdaderas demandas de los estudiantes, sino más bien responden al enfoque normativo, lineamientos en el trabajo con temas emergentes, así como al enfoque de la paz negativa de la convivencia.

Por otro lado, se evidencia lo pertinente de profundizar en otros estudios respecto del trabajo con el currículo inclusivo.

Conversar con ambos papás de los dos niños, para entender el caso  CL.

Los papás vienen a la reunión, o mandan comunicaciones por la libreta  CHIN.

Charlas que se están dando ahora, hace poco hubo una charla en la que hablaron de cómo conversar de sexualidad con los hijos  PR3.

Los martes se refuerzan a los niños que desean, hacen talleres, la tía manda comunicación y el papá que quiere mandar a sus hijos lo hace, porque hay papás también que no toman interés. Los martes mi niña se queda de dos y media a cuatro, y la profesora refuerza a los niños que les cuesta las materias  PR4.

En general, se aprecia una desconexión con la familia, con sus verdaderas preocupaciones, y los encuentros revisten un carácter formal. Esto evidencia el predominio de los enfoques







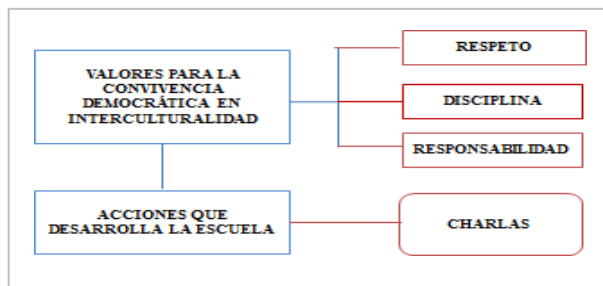


## 9.7 Valores

Los resultados obtenidos respecto de aquellos valores que requieren formarse para una convivencia democrática en interculturalidad, según las percepciones de las familias entrevistadas se resumen con sigue.

Figura 90

Resumen: valores



Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta: ¿Qué valores cree que deban desarrollarse en los niños para la convivencia en diversidad cultural? 🧑🏫 Se evidencia un predominio de aquellas percepciones sobre el valor respeto:

Aprendan a tener amor, disciplina, respeto hacia los demás 🧑🏫 PR2.

Valores de respeto, valores de amistad, de acercamiento 🧑🏫 VEN4.

El respeto, la armonía. Son muchos los valores porque yo, incluso, yo estoy ahí y escucho la de garabatos (insultos) 🧑🏫 PR3.

El respeto, entre, un país al otro, entre niños y niñas, que no se peleen 🧑🏫 CHIN.

La siguiente nube muestra las percepciones de los entrevistados respecto de la tipología de valores para la convivencia democrática en interculturalidad.



valorativos negativos y de comportamientos coherentes con estos por parte de estudiantes chilenos hacia estudiantes inmigrantes.

- Reconocimiento de la existencia de prejuicios en interculturalidad en las familias de estudiantes inmigrantes. Las familias inmigrantes reconocen la existencia de prejuicios y de manifestaciones de rechazo de estudiantes chilenos hacia sus hijos, en particular las culturas peruana, colombiana y brasileña, a partir de rasgos físicos y de carácter.

Percepciones de las familias acerca de la existencia de prejuicios de los padres chilenos hacia las familias de los estudiantes inmigrantes:

- Reconocimiento de la existencia de prejuicios en las familias de estudiantes inmigrantes por parte de padres de estudiantes chilenos. Particularmente relacionados con preconceptos relativos a la usurpación de cupos en la escuela y el trabajo, los que reproducen aquellos que actualmente están presentes en el imaginario social ante la llegada masiva de inmigrantes a Chile.

b) Categoría: igualitarismo

- Autoconciencia de la singularidad por parte de las familias inmigrantes. Las familias de estudiantes peruanos y colombianos reconocen haber sido objeto de rechazo, lo que se conecta directamente con el reconocimiento de manifestaciones de discriminación de acuerdo con el tipo de grupo cultural al que pertenecen.
- Predominio del enfoque remedial-correctivo en las acciones de mejora para la intervención de estas manifestaciones de discriminación. Se impone el control y corrección de conductas. Se llevan a cabo charlas, pero no directamente relacionadas con el enfoque preventivo que caracteriza a la participación en convivencia democrática.

c) Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia e inclusión

Significado y sentido de la interculturalidad para la convivencia:

- Interculturalidad como coexistencia. La interculturalidad se conecta con el reconocimiento de las diferencias culturales y su coexistencia en un mismo espacio. Guarda un sentido positivo, de aprendizaje y aceptación de lo diferente.

La escuela ante el desafío de la interculturalidad:

- Indicadores de una escuela preparada para afrontar la diversidad cultural. La realización de actividades culturales, la acogida de los profesores y la no discriminación para la matrícula de estudiantes.

Sugerencias al centro con vistas a favorecer la convivencia en diversidad cultural:

- Cercanas al paradigma de la multiculturalidad. Las percepciones de las familias exaltan las actividades culturales, la no discriminación en la aceptación de las matrículas (lo que responde a los lineamientos de la actual Ley de Inclusión Educativa) y espacios de participación en la escuela.

d) Categoría: origen y naturaleza de los conflictos en la convivencia

En las percepciones de las familias entrevistadas, emergen dos tipologías respecto de la naturaleza y origen de los conflictos:

- Visibilidad del conflicto intercultural y reconocimiento de la relevancia de la diferencia cultural. La singularidad cultural conduce a desencuentros.
- Ocultación del conflicto e irrelevancia de la diferencia cultural. Los conflictos se adjudican a otros factores, en particular la edad.

Proceder de la institución ante la ocurrencia de los conflictos. Acciones correctivas y remediales, encaminadas al control e intervención inmediata de la conducta, alejada de un trabajo desde la mediación, del conflicto intercultural como una oportunidad para el desarrollo de una cultura de la participación desde la singularidad (trabajo de inspectoría, conversaciones con la familia, ayuda psicológica).

e) Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación

Enfoque remedial-correctivo y normativo-reflexivo. Estos se han expresado a lo largo de las categorías anteriores, así como con el cumplimiento de lo establecido en el Manual de convivencia, lineamientos y protocolo de violencia escolar.

Actividades que implementan en la institución responden al enfoque normativo- reflexivo. Las actividades se encuentran alineadas con temas emergentes dispuestos por la Dirección de Educación, como por ejemplo, las charlas en torno a la sexualidad. Por otro lado, responden al enfoque de la paz negativa de la convivencia, dado su carácter correctivo y de control, por ejemplo, el envío de comunicaciones en la libreta de anotaciones, conversaciones con los padres para “entender el caso”.

Necesidades percibidas en los estudiantes inmigrantes son de tipo económicas, sentimiento de desprotección de sus hijos por las largas jornadas de trabajo, de índole psicosocial, relacionadas con la discriminación y el aislamiento psicológico.

- f) Categoría: disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad cultural a través del plan de mejora

Disposiciones: romántico-folclórica y crítico-emocional. Destacan aquellas actividades con participación de los padres, junto a estudiantes y profesionales de los centros, donde la familia se sienta protagonista en la escuela. Actividades para socializar y que permitan el reconocimiento de las diferencias y/o singularidades culturales, por ejemplo, “charlas de los padres sobre las culturas de sus países”.

- g) Categoría: valores

- Tipología de valores: respeto, disciplina y responsabilidad.
- Percepciones sobre el trabajo de los centros. Ausencia de un trabajo deliberado y a largo plazo orientado a la formación de valores a través del plan de mejora, con la convocatoria de la familia.

### **9.9 Síntesis y comparación de los hallazgos más relevantes en las percepciones de los profesionales y familias de estudiantes**

- a) Categoría: origen y naturaleza de los conflictos

Se verifica el preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural como condición transversal a los centros estudiados, donde conviven las tipologías descritas: visibilidad, ocultación y enmascaramiento (esta última fundamentalmente en los profesionales de los centros). En el caso de la visibilidad del conflicto, la misma se configura en una variada gama de expresiones de acuerdo con la relevancia que otorgan o no la diversidad.

En cuanto a las formas de intervención de los conflictos, se constata la prevalencia de criterios normativos, de los lineamientos y prácticas establecidas a partir del Manual de convivencia con el fin de controlar y reparar conductas agresivas. Las modalidades de intervención son las reuniones con los padres, el trabajo de inspectoría y del encargado de convivencia para el control de las conductas.

- b) Categoría: enfoques para afrontar la diversidad y prevenir discriminación

De manera transversal se aprecia un predominio de los enfoques normativo-reflexivo, remedial-correctivo y orientado al vínculo con la familia.

Muy relacionado con lo anterior, las actividades de intervención están orientadas desde el enfoque de la paz negativa y enmarcadas en los lineamientos y normativas emanados por la

Dirección de Educación. Por otro lado, ambos estamentos exaltan el rol de la familia a pesar de la precariedad de acciones de mejora orientadas al fomento de su participación, tema que reconocen los padres entrevistados por igual.

c) Categoría: existencia de prejuicios

Se evidencia la convergencia de percepciones hacia el enmascaramiento y no reconocimiento de los prejuicios (en el caso de profesionales y familias chilenas). En cambio, las familias inmigrantes reconocen la existencia de prejuicios y de manifestaciones de rechazo de estudiantes chilenos hacia sus hijos, asociados a manifestaciones culturales, en particular la cultura peruana, la colombiana y la brasileña, a partir de sus rasgos físicos y de carácter.

d) Categoría: igualitarismo

Se aprecian diferencias en ambos estamentos. Por un lado, para los profesionales de los centros se evidencia la exacerbación de la homogeneidad por sobre la singularidad, ya que enfatizan en prácticas desde la unicidad y hacen hincapié en la “normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad” (Ainscow y Miles, 2008, p. 21).

Sin embargo, las familias demandan mayor reconocimiento a la diferencia, expresando su autoconciencia de la singularidad, en particular por parte de las familias de estudiantes inmigrantes peruanos y colombianos, las que destacan haber sido objeto de rechazo y de expresiones de discriminación.

En general, de acuerdo con las percepciones de los participantes, los centros muestran un distanciamiento de las demandas de las familias, ya que no evidencian un trabajo en convivencia a través de la validación de la diversidad, sino desde una comprensión de la homogeneidad por sobre el valor y riqueza de la singularidad cultural. Esta situación expresa un desconocimiento efectivo del fundamento del enfoque inclusivo, que se gesta en un interjuego que reconoce el derecho de disfrutar de condiciones similares para todos, al mismo tiempo que construir comunidades participativas desde la riqueza de sus singularidades.

e) Categoría: comprensión de la interculturalidad para la convivencia

El punto en común para ambos estamentos es el hecho de reconocer el sentido positivo, enriquecedor y de aprendizaje de la diversidad cultural. Pero lo anterior no significa una verdadera claridad respecto del tema.

Así, en el caso de las familias, la interculturalidad es vista como coexistencia en diversidad y, en el caso de los profesionales, predomina la visión de la interculturalidad en positivo donde se

reconoce el carácter excepcional de las actuales condiciones de diversidad cultural, aunque sin negar su carácter intrínseco.

f) Categoría: disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad cultural a través del plan de mejora

Para ambos estamentos se evidencia el predominio de percepciones en torno a las disposiciones romántica-folclórica y crítica-emocional. Se privilegian actividades para la exaltación y conocimiento de la riqueza cultural de los diversos grupos y la participación de la familia de los estudiantes chilenos e inmigrantes junto con el resto de la comunidad educativa.

Es paradójica la manera en que se destaca el rol de la familia a través de estas disposiciones y, al mismo tiempo, el precario trabajo de los centros para incentivar su participación en la mejora de la convivencia desde el enfoque democrático y de paz positiva.

g) Categoría: valores

En cuanto a la tipología de valores, ambos estamentos reconocen en primer lugar, el respeto. Los profesionales de los centros señalan, además, la tolerancia y empatía. En cambio, las familias añaden la disciplina y responsabilidad como valores a desarrollar.

Sin embargo, las percepciones de ambos estamentos evidencian la ausencia de un trabajo deliberado y estratégico para la formación valórica con vista a la convivencia democrática.

### **Triangulación**

Para terminar este apartado, a continuación se presenta una integración de los datos a partir de la combinación de las diversas fuentes de información: los sujetos participantes y los seis centros estudiados.

Para ello, se presenta una matriz de complementación para cada dimensión que permite comprender los aspectos que describen el comportamiento de las categorías que las integran para su discusión y el arribo a las conclusiones finales del estudio. La Tabla 98 presenta la matriz de complementación para la dimensión procedimental y la Tabla 99 corresponde a la matriz de complementación para la dimensión temática.

Respecto de la dimensión procedimental, los centros estudiados expresan tendencias similares en cuanto a las concepciones subyacentes de interculturalidad y convivencia democrática, el enfoque externalista, normativo y de protocolización en el asesoramiento, la falta de autonomía e inhibición para el diseño de sus planes de mejora, el agravamiento en la visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios, particularmente por el trabajo

deficitario en la participación de la familia, los profesionales no docentes y estudiantes con vista a la fundamentación de las iniciativas de mejora. Por otra parte, la coincidencia de los resultados sobre la negación de la discriminación, que concuerda con estudios precedentes llevados a cabo en contextos educacionales chilenos (Riedemann y Stefoni, 2015), así como la orfandad técnica para llevar a cabo los procesos de mejora con vista al desarrollo de la convivencia democrática.

En cuanto a la dimensión temática, se destaca el preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural, típico para la etapa inicial en la construcción de la escuela intercultural, de la mano con la variedad de manifestaciones en el reconocimiento del prejuicio, incluido el racismo moderno (Baron y Byrne, 2002), evidenciado en participantes profesionales de la investigación.

Por otra parte, destacan aquí el predominio de las disposiciones romántica-folclórica y crítica-emocional en las acciones de mejora para promover la participación y prevención de la discriminación, la exacerbación de la homogeneidad por sobre la singularidad en la comprensión de la interculturalidad, aspecto también característico de la etapa inicial en que se encuentran transitando los centros estudiados. Respecto de la formación valórica, se releva el reconocimiento de valores como el respeto y la tolerancia para el desarrollo de la convivencia democrática desde la mejora.

A continuación, se presentan las matrices de complementación de los resultados para ambas dimensiones, a partir de la diversidad de sujetos participantes y de los seis centros estudiados.



Tabla 98. Matriz de complementación: dimensión procedimental

Categorías	Fase 1	Fase 2
Sensibilización con el tema de la convivencia en interculturalidad.	Fortaleza: centros sensibilizados con el tema de la interculturalidad y convivencia democrática.	<p>Teorías subyacentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones: interculturalidad y convivencia democrática. Participación, aceptación, vínculo a partir de la diferencia/singularidad, diálogo, aprendizaje y riqueza, derecho e igualdad, coexistir.</li> <li>• Relación entre ambas nociones. Se concreta a través de la formación de valores (respeto y participación), principio de la no discriminación, igualdad y diversidad.</li> <li>• Escuela preparada para afrontar el desafío de la mejora en interculturalidad: acoge todas las culturas, desarrolla actividades culturales, sensibilización por parte de los profesores (criterio de la familia).</li> <li>• Actividades sugeridas para la mejora en convivencia democrática: actividades culturales, generar otros espacios de participación para la familia.</li> </ul>
Plan de mejora como instancia para innovar en materia de convivencia democrática e interculturalidad.	Fortaleza: el plan de mejora es una alternativa viable para innovar en convivencia democrática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades relacionadas con la mejora en convivencia democrática: feria intercultural (disposiciones romántica-folclórica y crítica-emocional).</li> <li>• Formación ciudadana (Manual de convivencia).</li> <li>• Asesorías psicosociales (contención y trámites migratorios).</li> <li>• Nivelación escolar.</li> </ul>
	Amenaza: el plan de mejora en convivencia ha tenido un impacto positivo en la prevención de manifestaciones de discriminación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negación justificada y naturalización de manifestaciones de exclusión y discriminación.</li> <li>• Protocolización en el trabajo de la mejora/enfoque normativo.</li> <li>• Enfoque remedial-correctivo: orientado al control.</li> <li>• Áreas de impacto: participación de los padres en la feria intercultural.</li> </ul>
Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e	<p>Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo de mejora no ha contado con los recursos materiales y/o</li> </ul>	<p>a) Facilitadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso del profesorado.</li> </ul>

<p>implementación del plan de mejora con vista al desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.</p>	<p>disponer de ellos de manera autónoma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores y equipos no han recibido capacitaciones sobre el tema.</li> <li>• Los centros no han recibido asesorías externas para el desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo de gestión: incorporación del encargado de convivencia.</li> <li>• Disposición de los estudiantes (centro de alumnos).</li> </ul> <p>b) Obstaculizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de los centros (falta de tiempo para trabajo crítico-reflexivo).</li> <li>• Burocracia en la entrega y control de recursos materiales por parte de la Dirección de Educación.</li> <li>• Falta de autonomía y de trabajo en equipos.</li> <li>• Ausencia de asesoramiento y capacitaciones a la comunidad educativa.</li> <li>• Falta de materiales didácticos.</li> </ul>
<p>Visión inclusiva en el planteamiento de las propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.</p>	<p>Fortaleza: existencia de una autoconciencia respecto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de generar instancias de participación de las familias.</li> <li>• Necesidad de conocer de interculturalidad y convivencia democrática (demandas de capacitaciones y asesorías sobre el tema).</li> </ul>	<p>a) Aspectos de la vida de los centros que influyen en el planteamiento de propuestas de mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PEI.</li> <li>• Aumento de estudiantes inmigrantes.</li> <li>• Identidad de los centros (himno y nombre).</li> <li>• Leyes y normativas (Ley de Inclusión Educativa).</li> </ul>
<p>Visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios.</p>	<p>Debilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados desalentadores: colaboración y asesoramiento por parte de entidades externas (Dirección de Educación).</li> <li>• Resultados desalentadores: protagonismo de profesionales no docentes y familia en el diseño e implementación de los planes de mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participan en la toma de decisiones respecto del plan de mejora: Dirección de Educación; equipos y profesorado.</li> <li>• No participan: familia, profesionales no docentes y baja participación de los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 99. Matriz de complementación: dimensión temática*

Categorías	Fase 1	Fase 2
Origen y naturaleza de los conflictos.	<p>Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad.</li> <li>• La diferencia cultural es irrelevante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural. Variedad de manifestaciones en su autoconciencia: visibilidad del conflicto (causas relacionadas con la diversidad cultural y causas no relacionadas con ella); no reconocimiento del conflicto (irrelevancia de la diferencia cultural por parte de algunas familias); enmascaramiento del conflicto (por atenuación y naturalización).</li> <li>• Formas de intervención: Protocolización, enfoque normativo (lineamientos establecidos), enfoque remedial-correctivo, control de conducta por medio de reuniones con los padres, aplicación del protocolo de violencia escolar, charlas sobre el bullying).</li> </ul>
Enfoques para afrontar la diversidad.	<p>Debilidad: predominio del conglomerado negativo-neutral para todos los enfoques.</p>	<p>a) Orientado al vínculo con la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Precariedad de la participación de la familia.</li> <li>• Tipos de actividades que organizan los centros (feria intercultural).</li> </ul> <p>b) Enfoque normativo-reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fundamenta en lineamientos emanados: Manual de convivencia; centro de alumnos; política de inclusión educativa.</li> </ul> <p>c) Remedial-correctivo: enfoque de la paz negativa en la convivencia escolar. No guarda relación con las verdaderas necesidades de los escolares inmigrantes para la convivencia democrática en interculturalidad: desconexión con la familia, aislamiento psicológico y discriminación (según la familia).</p>
Existencia de prejuicios.	<p>Debilidad: no reconocimiento de la existencia de prejuicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del prejuicio asociado a diferencias culturales.</li> <li>• Enmascaramiento del prejuicio: racismo moderno (justificación del rechazo, Baron y Byrne, 2002).</li> <li>• Reconocimiento de prejuicios (solo se muestra por parte de familias)</li> </ul>

		inmigrantes y no en los padres de estudiante chileno).
Igualitarismo.	Debilidad: exacerbación de la homogeneidad versus singularidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exacerbación de la homogeneidad por sobre la singularidad (trabajar con todos y para todos los estudiantes), “normalidad homogénea y no transformar por medio de la diversidad” (Ainscow y Miles, 2008).</li> <li>• En los planes de mejora no subyacen intenciones explícitas de validación de la diversidad.</li> <li>• Para la familia: vivencia de discriminación, de acuerdo al grupo cultural (colombianos y peruanos con mayor sentido de discriminación).</li> <li>• Acciones del centro: ante las manifestaciones de discriminación, enfoque remedial-correctivo (conversaciones con la familia, charlas sobre el bullying).</li> </ul>
Comprensión de la interculturalidad.	Fortaleza: predominio de la interculturalidad en positivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturalidad en positivo. La diversidad cultural es una condición excepcional, por sobre la idea del carácter naturalmente diverso de los escenarios escolares.</li> </ul>
Disposición pedagógica en el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora.	Fortaleza: romántica-folclórica; crítica-emocional.	<p>Disposiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Romántica-folclórica.</li> <li>• Crítica-emocional (a partir de la demanda de espacios de participación de la familia y la comunidad).</li> </ul>
Valores.	<p>Amenazas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se evidencian acciones encaminadas a la mejora en los valores.</li> <li>• Respeto.</li> <li>• Compañerismo.</li> <li>• Solidaridad.</li> <li>• Lealtad.</li> <li>• Amistad.</li> <li>• Responsabilidad.</li> <li>• Honestidad.</li> <li>• Tolerancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto.</li> <li>• Tolerancia.</li> <li>• Empatía.</li> <li>• Honestidad.</li> <li>• Solidaridad.</li> <li>• Disciplina.</li> <li>• Responsabilidad.</li> <li>• Acciones aisladas, carentes de estrategias. Responden a criterios fundamentalmente normativos (charlas a estudiantes y padres, Manual de convivencia).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## **Capítulo 10. Discusiones y conclusiones**

Este capítulo presenta las conclusiones y discusiones de los resultados más relevantes del estudio *Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad. Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, Chile*. Los resultados emergen de las dos fases caracterizadas por el uso de los dos métodos, cuantitativo y cualitativo, de manera secuencial, que se analizaron por separado. Fueron triangulados mediante dos matrices de complementación para las dimensiones procedimental y temática, lo que ha permitido sintetizar e integrar los resultados obtenidos y arribar a las conclusiones finales.

A continuación se da inicio a las discusiones y conclusiones de los resultados más relevantes para cada objetivo propuesto.

### **Objetivo 1: visión de la comunidad educativa acerca de los aspectos procedimentales y temáticos que subyacen al diseño e implementación de planes de mejora.**

#### **10.1 Aspectos procedimentales**

##### **10.1.1 Sensibilización con el tema de la convivencia en interculturalidad**

Conclusión: Los participantes de los diversos estamentos de las comunidades educativas de los centros están sensibilizados con el tema de la interculturalidad y la convivencia democrática.

Ello implica que el conocimiento que evidencian los participantes en torno al significado de la interculturalidad y la convivencia democrática es adecuado y entraña una visión positiva. Al respecto, la mayoría se refiere a la participación, la aceptación de la diferencia, el diálogo y el aprendizaje como aspectos destacables de la escuela intercultural y la convivencia democrática.

La interculturalidad implica un diálogo respetuoso y equilibrado entre dos culturas, que se opone rotundamente a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural (Marín, 2009, p. 60).

La escuela intercultural apuesta por una actitud de diálogo, cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo (Leiva, 2012, p. 43).

Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado y tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad (Arnáiz, 2002, p. 6).

Lo anterior concuerda con lo establecido en las aspiraciones de la actual Política Nacional de Convivencia Escolar:

Potenciar el pleno desarrollo individual y social de los y las estudiantes, y contribuir a la construcción de un país más justo, solidario y democrático a través de proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial (Mineduc, 2018, p. 38).

Es así como para los centros estudiados la diversidad cultural es un elemento de valor y un derecho, que no consiste en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que imponga la cultura hegemónica (Leiva, 2012). Una persona no puede encontrar la realización solo en sí misma, prescindiendo de su ser “con” y “para los demás” (Mena et al., 2012).

Los participantes de los centros consideran que se han creado las condiciones para que la escuela chilena pueda afrontar el desafío de la mejora de la convivencia democrática en interculturalidad, ya que de acuerdo con la actual Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, las escuelas acogen a todos los estudiantes sin discriminar por origen socioeconómico y cultural: “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado” (Mineduc, 2015d).

Así mismo, para esta etapa en que se encuentran transitando los centros en el camino de la construcción de una escuela intercultural, la participación y vida democrática son relevantes, así como también lo son las actividades fundamentalmente de tipo cultural, que generan espacios de participación para la familia con vista al desarrollo de la convivencia democrática a través de los planes de mejora. En particular, la mayoría de los padres sugieren “charlas” y espacios de encuentro para socializar. “Hacer comunidad en la escuela y escuela en la comunidad” (Leiva, 2015, p. 40).

La participación de las familias tiene un doble valor. No solo es una acción educativa que promueve la mejora de las relaciones entre los alumnos de diferentes culturas y, por tanto, la mejora de la convivencia en la escuela; también sirve como elemento de apoyo emocional para muchas familias que viven momentos vitales complejos y difíciles (Leiva, 2015, p. 85).

La feria de la interculturalidad se ha mostrado como un espacio de mucha aceptación por parte de los participantes del estudio, en particular los padres. Y es que no solo es una instancia de exaltación de los aspectos que distinguen las culturas que hacen presencia en los centros, sino también canaliza las ansias de socialización que demanda la mayoría de las familias, lo que se

convierte en punto de partida para que las escuelas lleven a cabo un trabajo que legitime la participación de este estamento para la mejora en convivencia democrática.

### **10.1.2 Plan de mejora como instancia para innovar en materia de convivencia democrática e interculturalidad**

Conclusión: El plan de mejora es una alternativa viable para innovar en convivencia democrática.

En efecto, los resultados obtenidos para la mayoría de los participantes respecto del plan de mejora como alternativa viable para innovar en convivencia democrática son coherentes con las Orientaciones para el plan de mejoramiento educativo 2018 y 2019, que actualmente siguen vigentes y donde se declara que el mismo constituye:

Una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares. Estos procesos se orientan de manera distinta en cada institución en función de su PEI y, además, de la cultura escolar, el contexto sociocultural y territorial, los roles y funciones de los miembros que la componen, el diagnóstico institucional y, principalmente, los logros y desafíos para el mejoramiento de la calidad (Mineduc, 2018, p. 9).

Por otro lado, en dichas orientaciones también se argumenta que:

Son dos los pilares del sistema educativo que se complementan y trazan la dirección en la que el país quiere avanzar (...). El primero de ellos es el currículo nacional, con los diferentes decretos normativos (Marco curricular y Bases Curriculares) (...) y el segundo pilar corresponde al conjunto de normativas educacionales, que se traducen en planes de mejoramiento a desarrollar por escuelas, colegios y liceos, que entregan el marco y los elementos esenciales que deben ser asumidos por las comunidades educativas para asegurar una educación de calidad, integral e inclusiva, a sus estudiantes (Mineduc, 2018, p. 12).

Este constituye el marco para que los centros desarrollen sus propuestas de mejora y para que la comunidad educativa en pleno lleve a cabo sus procesos de autoevaluación, respondiendo a preguntas como: “¿cuánto han aportado cada uno de los planes al mejoramiento respecto del contenido que abordan?, ¿cómo se han vinculado estos planes con las necesidades de la comunidad educativa y con el PEI?” (Mineduc, 2018, p. 37).

Conclusión: El impacto de los planes de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática ha estado influenciado por el tendiente predominio de la protocolización que inhibe la iniciativa de los centros, la tendencia a la negación justificada y naturalización de las



manifestaciones de discriminación, así como la persistencia de los enfoques remedial- correctivo y normativo-reflexivo en la intervención de estas.

Desde el punto de vista procedimental, los resultados obtenidos respecto del impacto del plan de mejora en la gestión de la convivencia desde el enfoque de la paz positiva es una amenaza para la concreción de las explícitas aspiraciones declaradas permanentemente a lo largo de las diversas políticas nacionales de convivencia escolar, relacionadas con el fomento de proyectos que promuevan la “comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial” (Mineduc, 2018, p, 38) y que favorezcan “el principio de responsabilidad que alude al ejercicio de los derechos y al cumplimiento de las responsabilidades propias de cada uno de los actores, según le corresponda” (Mineduc, 2019b, p.13).

En primer lugar, porque un predominante enfoque normativo-reflexivo y de protocolización por parte de organismos externos está inhibiendo posibles iniciativas de cambio hacia el interior de los centros, dado que las presiones para dar cumplimiento a las políticas nacionales y lineamientos dificultan la gestión de la convivencia de acuerdo con sus demandas socioculturales y territoriales. Todo ello es, por igual, una evidencia del permanente nudo crítico entre la función fiscalizadora y evaluativa, por un lado, y las aspiraciones formativas de las políticas educacionales por otro, que caracteriza la arquitectura chilena en el afrontamiento de la convivencia escolar en contextos escolares culturalmente diversos.

Cabe recordar que el verdadero asesoramiento tiene como finalidad “prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que pueden existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa” (Murillo, 2004a, p. 8), a partir de tres principios que emergen de este modelo del asesoramiento colaborativo: “a) trabajar con las escuelas y profesores, en vez de intervenir sobre ellos; b) más que aplicar, desarrollar; y c) constituirse como mediación/enlace entre el conocimiento pedagógico acumulado y los profesionales que trabajan en él” (Romero, 2003b, p. 7).

Estas limitaciones en cuanto a la constatación de prácticas de asesoramiento basadas en la colaboración y el acompañamiento constituyen un factor de agravamiento en el impacto de los planes de mejora en convivencia democrática en los centros estudiados. Esto, porque “si los profesionales del asesoramiento, junto con el profesorado y los equipos directivos, no ofrecen ejemplos de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podrán ser creíbles” (Murillo, 2004b, p. 47).

Si a lo anterior se adiciona la orfandad técnica que abiertamente han declarado los profesionales de los centros en los ámbitos de la convivencia democrática, interculturalidad y



enfoque inclusivo, son comprensibles los hallazgos en torno a la insistencia en la intervención de la discriminación desde la paz negativa, con su carácter eminentemente correctivo, de acuerdo con el enfoque remedial-correctivo (Leiva, 2008).

Ello, porque este enfoque restringido “está diseñado para reducir y prevenir la violencia escolar mediante estrategias correctivas encaminadas a desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, entre otros mecanismos de control” (Carbajal, 2013, p. 15).

Aun cuando en los centros se reconoce la importancia de desarrollar ambientes democráticos, siguen enfatizando en la modificación de conductas como forma de prevenir y/o corregir manifestaciones de exclusión, y con la aspiración de que mediante el cumplimiento del protocolo y lo incorporado en torno al Manual de convivencia escolar, se va a desarrollar la disciplina y voluntad de los estudiantes para cumplir con las expectativas sociales y de lo establecido en los lineamientos educativos para la gestión de una convivencia participativa y democrática.

Por lo tanto, a pesar de que los participantes han evidenciado claridad y visión positiva sobre la convivencia democrática y la interculturalidad, los aspectos anteriores constituyen un impedimento para la concreción de la política actual de convivencia que subyace a la mejora, que declara explícitamente el fomento de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, la cual “se dirige a abordar sus raíces estructurales, lo que presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad” (Carbajal, 2013, p. 16).

Por otro lado, si bien no es desacertada la iniciativa transversal y protocolizada de la feria intercultural como una vía para la prevención de la discriminación, esta se ha convertido en un lineamiento y única alternativa que se está desarrollando por excelencia en los centros para el logro de la participación.

Lo anterior, al mismo tiempo, se convierte en una fuente de inmovilidad y falta de proactividad para el diseño de planes de mejora en convivencia democrática de acuerdo con las propias demandas socioculturales de los establecimientos, lo cual tiene significativas repercusiones en su funcionamiento como una escuela democrática. “La inhibición (...) ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en diferencia cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas” (Leiva, 2016, p. 26).

Otro aspecto que incide en que el impacto de los planes de mejora devenga como amenaza para el logro de la participación, es la tendencia persistente de la negación justificada y

naturalización de las manifestaciones de discriminación en los centros estudiados, lo que reproduce los hallazgos de otros estudios en el contexto educacional chileno: “algunos pocos miembros de la comunidad educativa tienen conciencia, y hacen un cierto reconocimiento de que existe racismo en el liceo. Sin embargo, lo que prevalece es la negación” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 202).

Esta tendencia a la negación justificada y naturalización de manifestaciones de discriminación que se ha constatado en los centros estudiados es una forma de reproducción de la discriminación estructural presente en términos más amplios, a manera de habitus (Tijoux, 2013b), todo lo cual es una amenaza para los procesos de integración y el logro de la participación en la escuela intercultural.

### **10.1.3 Visión de la comunidad educativa como protagonista de sus cambios**

Conclusión: A los efectos de la participación de la comunidad educativa en el diseño e implementación de planes de mejora en convivencia democrática, se constata el tendiente predominio del criterio externalista en la toma de decisiones, así como el desalentador nivel de protagonismo de la familia, profesionales no docentes y estudiantes.

Los centros estudiados aún dependen de manera permanente de las decisiones y tradicionales formas de asesoramiento externo de la Dirección de Educación, los que al mismo tiempo se encuentran desconectados de aquellas concepciones educativas ocultas de los integrantes de las comunidades educativas sobre la interculturalidad, participación e inclusión, que subyacen a las propuestas de mejora para promover sus propios cambios en la gestión de la convivencia democrática y la construcción de una escuela intercultural. Por lo tanto, se está ante una política ambivalente, de control externo, pero que a la vez aboga por “el involucramiento activo y responsable de los espacios formales de participación que existen en las comunidades educativas: consejo escolar, consejo de profesores, centro de alumnos, centro de padres y apoderados, y consejo local de educación pública” (Mineduc, 2019/2020, p. 14).

La necesidad de equilibrar las políticas nacionales con las demandas internas y de contexto es una prioridad para el desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática desde el enfoque de la escuela inclusiva, lo que permitiría un verdadero liderazgo directivo de las escuelas como clave para el desafío de la participación en interculturalidad.

Son las condiciones internas de las escuelas las determinantes para desencadenar procesos de cambio (Fullan, 2002), lo cual no significa desmarcarse de los enfoques presentes en las políticas educativas actuales, transversales y contenidas en la Reforma Educacional. Por lo contrario, el rol del verdadero asesor colaborativo se diluye en la figura del “fiscalizador”, quien

se convierte en un gran obstáculo para generar proyectos de mejora desde el enfoque inclusivo.

De acuerdo con los centros estudiados, las escuelas chilenas se encuentran sobreexigidas, sin embargo, no suelen estar lo suficientemente acompañadas con los apoyos que requieren a pesar de esta tendiente fiscalización, en particular a través de capacitaciones y asesoramientos en el ámbito de la interculturalidad y el nuevo enfoque de la convivencia democrática. Como plantea Murillo (2008):

La escuela se encuentra en el punto de mira de cualquier propuesta nueva. Se le atribuyen nuevas y amplias funciones (...). No obstante, la mayoría de las veces, todas esas exigencias no suelen ir acompañadas de la dotación de los apoyos y medios necesarios para poder responder a las mismas (p. 2).

Por otro lado, si bien los alumnos inmigrantes presentan múltiples situaciones conflictivas de tipo social, económica, legal y emocional, para la escuela es fundamental dar una respuesta educativa a estas demandas movilizando su participación y la de los padres en este proceso.

Es así que si bien la participación de la familia es un elemento recurrente a lo largo del estudio, en términos generales es un factor de agravamiento en lo que respecta a la comunidad educativa como protagonista de los cambios y fundamentación de sus planes de mejora: de acuerdo con los hallazgos, la participación de este estamento se muestra más como un deseo que como una realidad.

La mejora en convivencia democrática requiere de una deliberada gestión institucional en esta materia, ya que constituye un pilar fundamental no solo como espacio de intercambio emocional y cultural, sino como una instancia donde este estamento puede proyectar sus concepciones ocultas, ansias y deseos como referentes para el diseño de los planes de mejora desde un enfoque verdaderamente inclusivo.

Se ha constatado que para los centros estudiados este es un problema no resuelto, el que se agrava por el hecho de que hay un tendiente predominio por parte de los profesionales a exonerar a la institución de responsabilidad ante la tan precaria participación de la familia, recurriendo a un conjunto de causales de origen externo que tienen que ver particularmente con el poco tiempo de que disponen los padres y las propias dinámicas de las familias.

Se aprecia entonces que la participación de este estamento en la escuela no surge de manera espontánea, sino que exige de pertenencia y motivación para su movilización en la medida que se sienta convocada por un objetivo común. Por lo tanto, dado que la participación de la familia es un factor de la calidad en la educación y los centros estudiados han mostrado una falta de iniciativa y creatividad para su convocatoria en el diseño de planes de mejora, esto constituye

una de las causales más relevantes en la desalentadora visión de la comunidad educativa como protagonista de sus cambios.

Como señala Leiva (2015): “las charlas con café, los encuentros educativos interculturales, los talleres extraescolares para alumnos y familias” (p. 84) son algunas iniciativas que se pueden implementar a través del plan de mejora para favorecer la participación en interculturalidad. Estas modalidades de trabajo también contribuyen a “crear redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen” (p. 85).

Respecto de la participación de los estudiantes, las instituciones le han adjudicado importancia, en particular a través de la constitución del centro de alumnos como lineamiento, y de sus iniciativas aisladas para propiciar la participación, por ejemplo, el diseño de encuestas en algunos casos, pero ello no evidencia una estrategia de cambio, tomando en cuenta las características y demandas de la etapa del desarrollo en que se encuentran los estudiantes de las instituciones estudiadas (edad escolar/enseñanza básica).

Con el tiempo, la baja y poco creativa convocatoria de los estudiantes en el diseño de planes de mejora en convivencia democrática, adecuada a sus necesidades y potencialidades, puede alimentar los prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia el interior de los establecimientos, por lo que: “Mejorar la calidad de los procesos formativos exige reposicionar en el centro al estudiante” (Román, 2004, p. 146).

Otro tema recurrente es la pobre participación de los profesionales no docentes en la toma de decisiones respecto de los planes de mejora, lo que también es un factor de agravamiento respecto de la visión de la comunidad educativa como protagonista de los cambios.

En este sentido, se está de acuerdo en que el profesorado es agente clave para la construcción de una escuela intercultural, pero los centros estudiados evidencian un desconocimiento del rol de profesionales no docentes a la hora de promover cambios a través de sus propuestas de mejora, pese a que “Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios” (Murillo, 2003c, p. 4). En particular, el psicólogo educacional es líder en la colaboración e investigación hacia el interior de los establecimientos. De esta forma, el diseño de planes de mejora desde el enfoque de la escuela inclusiva requiere, en primer lugar, de un diagnóstico y levantamiento de las demandas culturales y psicosociales hacia el interior de la institución, de la fundamentación de aquellos ámbitos de intervención psicoeducativa y de propuestas de acciones para el trabajo con la familia, los estudiantes y el profesorado, todo lo cual constituyen ejes de desempeño de dicho profesional, en colaboración con el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

Se ha de intentar, en definitiva, recuperar el tiempo para la reflexión y la investigación, así como huir del mero activismo sin fundamentación (...) ya que de poco puede servir sugerir acciones, si estas no se aplican a la realidad propia (Murillo, 2008, p. 3).

De igual modo, no es posible el desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática desde el enfoque inclusivo, sin la consideración del ciclo de intervención psicoeducativa que tiene, además, un carácter interdisciplinario y de colaboración a través del trabajo en equipos, ya que involucra a todos los estamentos de la escuela. “Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. El énfasis en promover un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela (...) fomentar la conciencia crítica, reflexiva de la comunidad y el diálogo entre sus miembros” (Casado y Lezcano, 2012, p. 208).

La fundamentación de proyectos de mejora en convivencia democrática desde el enfoque inclusivo solo es posible mediante el trabajo en equipo, el cual:

Constituye un nuevo paradigma de acción basado en la colaboración. Colaboración que ha de hacerse extensiva a todo el entorno de la escuela (familia, comunidad) (...) la inclusión necesita, además de la reflexión personal sobre la práctica, colaboración y reflexión compartida y contrastada como fuente de riqueza (Casado y Lezcano, 2012, p. 209).

#### **10.1.4 Visión inclusiva en el planteamiento de las propuestas de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad**

Conclusión: Dado el abrupto y tendiente aumento de la diversidad cultural, la actual preocupación de la comunidad educativa por su formación en interculturalidad, la importancia que otorgan al PEI y a la actual Ley de Inclusión Educativa, son los aspectos que distinguen la visión inclusiva en el planteamiento de sus propuestas de mejora.

Es una fortaleza para esta etapa inicial de proyección y gradual transición hacia el enfoque de la convivencia democrática, el hecho de que los estamentos hayan evidenciado un elevado nivel de autoconciencia respecto de la necesidad de capacitaciones y asesorías sobre los temas de interculturalidad, inclusión y convivencia democrática, ya que ello evidencia la necesaria sensibilización con el tema para esta etapa inicial, en el camino de la construcción de una escuela intercultural y la prevención de la discriminación a través del plan de mejora.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural es un desafío para las comunidades educativas, las que tienen que fundamentar sus propias metodologías y canales de discusión de los problemas que les afectan. Desarrollar propuestas de mejora desde una cultura de la mediación requiere de un empoderamiento técnico que los profesionales de los centros no evidencian y de lo cual han dado cuenta abiertamente.

Del mismo modo, se ha constatado que el concepto de convivencia democrática desde el ámbito de los procesos de mejora se encuentra en una etapa emergente y de poca teorización, que limita el quehacer de las comunidades para dar respuesta a los desafíos en este ámbito, sobre todo porque es preciso “enseñar a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones” (Escarbajal, 2015, p. 130).

Por otro lado, el empoderamiento de los centros también pasa porque los mismos hagan un trabajo de reflexión en la identificación de sus propias barreras (Booth y Ainscow, 2011) en el desarrollo de una cultura del diálogo, en especial, sus propios preconceptos respecto de la diversidad cultural, las expresiones de negación de los prejuicios y conflictos en interculturalidad. “El racismo institucional se define como un servicio discriminatorio a través del perjuicio involuntario, la ignorancia, la irreflexión y los estereotipos racistas, que pone en desventaja a las personas pertenecientes a minorías étnicas” (Booth y Ainscow, 2011, p. 47).

Por lo tanto, factores como la falta de recursos, de formación apropiada y de autocrítica, entre otros, pueden limitar la presencia y la participación desde el enfoque inclusivo, sobre todo porque “la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y comunidad (Parrilla, 2002, p. 15).

Otro aspecto positivo que se ha constatado en la visión inclusiva para la fundamentación de los planes de mejora en convivencia democrática es el rol que le ofrecen los estamentos al PEI, como depositario de sus aspiraciones desde el punto de vista de la diversidad cultural, a partir de su propio sello y cultura institucional.

En el proyecto educativo de una escuela con carácter inclusivo se plantean planes, objetivos concretos que la escuela asume como propios. Así tenemos, por ejemplo, el proyecto de convivencia y solución cooperativa de conflictos que tiene como objetivos prevenir la violencia, aprender estrategias para la resolución de conflictos, adquirir habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, así como mejorar el clima del aula. Se pretende resolver una situación de solución problemática de forma cooperativa (Valenciano, 2009, p. 21).

El PEI es la piedra angular y brújula conducente de las instituciones, y debe recoger en su misión y visión las necesidades, expectativas, sueños y cosmovisión de todos los miembros de la comunidad educativa.

Dado que el PEI es el resultado de un proceso de reflexión en el que participan todos los integrantes de la comunidad educativa y, por tanto, un ideario colectivo que le otorga identidad y

sentido a la vida escolar, el diseño e implementación de los diversos instrumentos de gestión educativa que han sido prescritos por el Ministerio de Educación deberán orientarse a la concreción de los propósitos declarados en el PEI (Mineduc, 2018).

Por último, el conocimiento y cumplimiento que se ha constatado de las leyes y lineamientos conducentes en los que se enmarca la gestión de la convivencia en diversidad cultural a través de los planes de mejora, es una fortaleza para esta etapa de construcción de una escuela intercultural y participativa, en particular la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845. “El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (Mineduc, 2015c).

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 (Mineduc, 2015c).

### **10.1.5 Facilitadores y obstaculizadores para la fundamentación e implementación del plan de mejora en convivencia democrática**

Conclusión: De acuerdo con la etapa por la que transitan los centros ante la abrupta diversidad cultural que les caracteriza, para el diseño de las propuestas de mejora se constatan obstaculizadores tales como sus dinámicas de trabajo y la tecnocracia de los organismos externos. En cambio, reconocen que es un facilitador el compromiso del profesorado en el fomento de la participación.

A pesar de rol positivo que se le adjudica al compromiso del profesorado y de los equipos de gestión con el desarrollo de planes de mejora para el fomento de la participación, de manera integral se constata un mayor impacto de obstaculizadores para el fomento de proyectos en esta dirección, tales como: burocracia y tecnocracia en la planificación de los recursos por parte de la Dirección de Educación; falta de autonomía en el trabajo de los centros y dinámicas de trabajo incompatibles con las demandas para la reflexión crítica, el trabajo de equipos, la interdisciplinariedad y la colaboración.

A pesar de que los profesionales son conscientes de la necesidad de avanzar hacia nuevas prácticas acordes con las demandas socioculturales de sus contextos, solo pueden ser desarrolladas bajo el paraguas de la Dirección de Educación, la que autoriza y fiscaliza todo tipo de propuesta, así como la asignación y distribución de los recursos. Sin embargo, como señala Leiva (2012): “en la actualidad el profesorado empieza a vislumbrar la necesidad de construir la



interculturalidad a través de acciones prácticas y coherentes” (p. 199).

A partir de los hallazgos en los centros estudiados, se comparte con Murillo (2008) que “el contacto pedagógico con otros docentes queda relegado a tareas administrativas y resultan situaciones en que se suele estar en desacuerdo con el trabajo que realizan los profesionales del asesoramiento” (p. 3).

Este panorama pone en evidencia la ineficacia de la metodología de asesoramiento de la Dirección de Educación, aspecto que a lo largo del estudio aparece como un gran obstáculo para el desarrollo de la mejora desde un enfoque inclusivo.

Los momentos actuales plantean la necesidad de una toma de postura crítica sobre la concepción y la metodología del asesoramiento en cuanto a su reorientación hacia la construcción de diseños y desarrollos de proyectos formativos que, basados en la reflexión y en la colaboración como estrategias válidas y sensibles a las demandas de los centros, marquen la línea de trabajo a seguir (Murillo, 2008, p. 3).

Desde esta perspectiva, el asesoramiento es un recurso para el cambio, no una “camisa de fuerza” que obligue a los centros a seguir una misma dirección, por lo que se espera que su función sea “guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos” (Murillo, 2008, p. 4).

## **10.2 Aspectos temáticos**

### **10.2.1 Origen y naturaleza de los conflictos**

Conclusión: El abrupto y tendiente aumento de la diversidad cultural en los centros estudiados ha advertido la presencia de lo que, a efectos del presente estudio se ha denominado “preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural”.

Una característica de los establecimientos estudiados ha sido la variedad de manifestaciones en la autoconciencia del conflicto en diversidad cultural. Se le ha denominado preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural, debido a que se ha considerado una fase inicial en las concepciones de las comunidades educativas en este camino de la construcción de la vida democrática en la escuela intercultural a través de la mejora, en un contexto que se ha caracterizado por la negación de la discriminación (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013a), el enmascaramiento y la ocultación de los prejuicios, así como la representación del conflicto como un problema.

En los hallazgos a lo largo de ambas fases del estudio, se aprecia un continuum que va



desde la ocultación y/o no reconocimiento del conflicto en interculturalidad e irrelevancia de la diferencia cultural en la fase 1 —por lo cual fue considerado como una debilidad para el trabajo en la mejora—, a la visibilidad del conflicto a partir de causas relacionadas o no con la diversidad cultural, el no reconocimiento del conflicto (irrelevancia de la diferencia cultural), sobre todo, por parte de las familias, y el enmascaramiento del conflicto, por atenuación y naturalización, constatados en la fase 2.

A los efectos de la fundamentación de los planes de mejora en convivencia democrática, estas concepciones subyacen en la manera en que los centros proyectan sus acciones educativas, y pueden o no convertirse en barreras involuntarias, dado que los prejuicios en torno al conflicto, el prejuicio involuntario, la ignorancia, la irreflexión y los estereotipos racistas, ponen en desventaja a las personas pertenecientes a minorías étnicas (Booth y Ainscow, 2011), así como impiden el desarrollo de una cultura del diálogo y la participación.

El conflicto intercultural haría referencia a toda situación escolar donde acontezca una divergencia entre miembros de diferentes grupos culturales que convivan en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (...) o una situación de desequilibrio derivado por una compleja red de significados (afectivos, emotivos, políticos, éticos) definidos de forma implícita u oculta (Leiva, 2012, p. 60).

El mismo autor insiste en que:

Los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, ya que se constituyen en claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios reguladores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia (Leiva, 2012, p. 60).

Bartolomé (2002) también enfatiza en lo positivo del conflicto para hacer una escuela intercultural, lo que sugiere que en vez de hablar de solución de conflictos, se hable de solución de problemas que originan determinados conflictos. Esto implicaría un replanteamiento, por parte de los centros, en torno a si las actuales propuestas de mejora están verdaderamente encaminadas al desarrollo de una cultura del diálogo y la participación en la convivencia, y cuáles son las barreras y/o problemas que impiden a los centros el afrontamiento del conflicto desde una visión positiva.

Para Jordán y Castella (2001) se requiere indagar en la cultura del diálogo y la participación, de manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de conflictos y desarrollando canales de discusión de los problemas que les afectan. De acuerdo con ello, las iniciativas de mejora deberían convertirse en oportunidades para que los centros canalicen sus propias barreras y desarrollen la

comunicación intercultural, como estrategia en la gestión del conflicto en diversidad cultural. Entre las principales características de la comunicación intercultural, se encuentran:

Integra competencias cognitivas y emotivas (para el establecimiento de relaciones positivas); permite la toma de conciencia de la diversidad; facilita la creación de un clima comunicativo cálido donde el diálogo es igualmente importante, el tono del lenguaje, la expresión gestual y la afectividad en la relación (Leiva, 2012, p. 66).

Más que un tipo concreto de intervención, la comunicación intercultural es una estrategia que debe caracterizar a todas las propuestas de mejora encaminadas al desarrollo de la convivencia democrática, e involucrar a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa para el desarrollo de pautas y prácticas en la solución de problemas y superación de las barreras que impiden el desarrollo de la cultura del diálogo y la participación (Booth y Ainscow, 2011).

Por último, la actual política nacional de convivencia escolar señala que “la resolución pacífica de conflictos se complementa con la construcción de un proyecto compartido por la comunidad, y la conversación como medio fundamental para abordar los desacuerdos, reconociendo en estos una oportunidad formativa significativa para las distintas personas involucradas” (Mineduc, 2019b, p.14).

### **10.2.2 Existencia de prejuicios**

Conclusión: De acuerdo con la etapa por la que transitan los centros en la que se revela de manera abrupta y explícita una gran variedad de expresiones del ser y estar, se advierten dos manifestaciones respecto de la autoconciencia del prejuicio: reconocimiento de la existencia de prejuicios asociados a diferencias culturales y el enmascaramiento del prejuicio.

El reconocimiento del prejuicio es una condición previa para la sensibilización con el conflicto intercultural. Por lo tanto es favorable para el trabajo de la mejora para la prevención de la discriminación el hecho de que se haya constatado este nivel de autoconciencia del prejuicio en profesores y, particularmente, por parte de las familias de estudiantes inmigrantes, las que son más sensibles a manifestaciones de exclusión de sus hijos, en especial ante la presencia de rasgos físicos y de carácter.

Por otro lado, en una parte del profesorado de los centros también se constatan evidencias en torno al enmascaramiento del prejuicio como una forma de negación, donde se ofrecen justificaciones al trato hacia los chicos de piel negra (le llaman “la negra”), que son evidentes manifestaciones de discriminación. “La discriminación es el prejuicio en acción” (Baron y Byrne,

2002). Ante estas expresiones, se aprecian argumentos como la poca familiarización de los estudiantes chilenos con personas de estas características.

El estudio sobre las prácticas cotidianas de racialización/sexualización de los inmigrantes negros en Chile muestra la situación de un inmigrante cuyo cuerpo es seguido o perseguido como un animal por su supuesto soberano que determina que el afuera es su lugar (Trujillo y Tijoux, 2016, p. 61).

El enmascaramiento del prejuicio es una expresión de etnocentrismo (el discurso contrapone el “ellos” al “nosotros”) y recuerda al denominado racismo moderno, que entre algunos de sus componentes se encuentran “la negación de que continúa existiendo discriminación contra las minorías; oposición a las demandas de las minorías de un trato igualitario” (Swim et al., 1995, p. 205). Se trata, por tanto, de una instrumentalización para justificar actitudes personales xenófobas hacia algunos grupos culturales, como es el caso puntual del grupo cultural de los colombianos.

La discriminación étnica y racial está en la base de los sentimientos xenofóbicos en los países de la región, (...) y la cultura política latinoamericana, en sus versiones más tradicionalistas y autoritarias, ha exhibido con frecuencia una resistencia xenofóbica al otro extranjero que amenaza la identidad nacional desde fuera y corroe la nación (Hopenhayn y Bello, 2001, p. 4).

Es evidente que este discurso no contribuye a un trabajo para la mejora en convivencia democrática, sino que son concepciones ocultas de los profesionales que operan como barreras para el diseño de acciones educativas que promuevan la participación desde el enfoque de la paz positiva, desde el reconocimiento de la singularidad y la naturalización de la diversidad cultural, sobre todo por ser un discurso en el que quedan diferenciados los colectivos: nosotros y ellos, los extranjeros y que constituye una “perplejidad etnocéntrica” (Essomba, 2006b, p. 41).

Estos hallazgos respecto de los prejuicios son coherentes con el preámbulo en la autoconciencia del conflicto intercultural que caracteriza esta fase inicial en el camino de la escuela intercultural, donde subyacen diversas concepciones por parte de las comunidades educativas respecto de la autoconciencia del conflicto y la existencia de prejuicios.

### **10.2.3 Igualitarismo**


Conclusión: En la búsqueda de la participación desde el igualitarismo, se ha constatado el tendiente predominio a la exacerbación de la homogeneidad versus la singularidad.

La búsqueda de la participación desde el igualitarismo para una convivencia democrática encierra un doble carácter, que es el mismo que le es propio a la inclusión educativa: unicidad y diversidad.

De acuerdo con Parrilla (2002) la inclusión es un proceso de constante innovación con vistas a una educación para todos, pero sin excluir la atención a la diversidad humana, por lo que hay que mejorar las prácticas que ayuden a una comunidad educativa diversa. Para ello, los centros tienen la tarea de identificar sus propias barreras e intervenirlas para poder satisfacer las demandas de toda la diversidad (igualdad de oportunidades) a partir de la singularidad (equidad).

Por lo tanto, cuando se acentúan prácticas en la mejora pero desde la unicidad y bajo el paraguas de la igualdad de derechos, sin el adecuado análisis de aquellas barreras al interior de la comunidad educativa, como por ejemplo, los propios preconceptos que subyacen en sus estamentos acerca de la diversidad cultural, los estereotipos y prejuicios serán prácticas que esconden exclusión y discriminación. Como resultado, lo que hacen es perpetuar la desigualdad y la inequidad.

Los centros estudiados evidencian cierta ingenuidad a la hora de considerar los destinatarios de sus propuestas de mejora. Es una mirada de la inclusión que hace hincapié en una “normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad” (Ainscow y Miles, 2008, p. 21). Este hecho se expresa en el tipo de propuestas, como por ejemplo, la práctica deportiva, donde no se evidencia el trasfondo de las demandas que se persigue satisfacer a partir de las singularidades.

En el discurso de los entrevistados también se aprecia una confusión entre lo que significa discriminar y el trabajo para la diversidad desde el enfoque inclusivo. La frase más ilustrativa ha sido: “Las propuestas van dirigidas hacia todos los estudiantes sin discriminar (...) no hay propuestas exclusivas para un grupo de niños”  (EC4).

Lo anterior es resultado de que, en el fondo, hay un desconocimiento efectivo acerca del fundamento del enfoque inclusivo. Y es que, como señalan Casado y Lezcano (2012):

La inclusión no habla solo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten valorar la diferencia, basada en el reconocimiento básico de la igualdad (p. 54).

El predominio de esta comprensión ingenua acerca de la singularidad y el enfoque inclusivo se convierte en una barrera para el desarrollo de propuestas de mejora en convivencia democrática.

Por otra parte, el desconocimiento del profundo calado psicoeducativo y pedagógico de la convivencia democrática, y el consecuente predominio de la concepción transversal en su intervención, constituye una barrera que limita la posibilidad de constatar propuestas de mejoras de acuerdo con estrategias deliberadas, que contribuyan a la participación comunitaria desde la unidad de lo único y lo diverso. Ello va de la mano con el persistente enfoque remedial- correctivo (Leiva, 2008) en la intervención de la discriminación, que no es coherente con la comprensión de la paz positiva que subyace a la convivencia democrática.

#### **10.2.4 Comprensión de la interculturalidad**

Conclusión: Se constata la visión sobre la interculturalidad en positivo y la progresiva incorporación de sus principios al PEI como precedentes en la fundamentación de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática desde el enfoque inclusivo.

En los hallazgos del estudio se aprecia el tendiente predominio a exaltar la condición excepcional, enriquecedora y positiva que las actuales condiciones de diversidad cultural le están planteando a los establecimientos, lo que no niega el carácter naturalmente diverso de los contextos educativos como una cualidad intrínseca de los mismos. Ello significa reconocer que “todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia” (Essomba, 2006b, p. 45).

Este hallazgo es una fortaleza para emprender proyectos de mejora con vista a la prevención del racismo y la xenofobia, para el desarrollo de competencias interculturales, entendidas estas como “un sistema complejo e interrelacionado de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y valores que facilitan la comprensión de la diversidad cultural y su aprovechamiento educativo en la interacción escolar” (Leiva, 2015, p. 34).

Por lo tanto, la interculturalidad en positivo es una condición necesaria para desarrollar prácticas renovadoras y coherentes con los principios de la convivencia democrática, promoviendo la participación de la comunidad educativa en la conducción de los procesos de mejora y, por lo tanto, convirtiendo la escuela en un espacio de participación comunitaria, con un carácter formativo. Todo ello como una aspiración plasmada en el PEI.

La minimización de lo intercultural evitaría el desarrollo de proyectos de mejora que no contemplen la participación en diversidad cultural como aspecto relevante que debe ser intervenido. “Esta minimización supone negar a los más jóvenes la posibilidad de tomar conciencia crítica sobre las problemáticas que pueden vivir sus compañeros de origen inmigrante en la sociedad de acogida” (Leiva, 2015, p. 35).

En este sentido, la feria de la interculturalidad es un punto de partida para la exaltación de la diversidad cultural y la participación y que debe dar lugar a un trabajo más complejo a través de los proyectos de mejora, de acuerdo con las demandas socioculturales que presenta cada centro. Esto se torna como su propio proyecto de realización:

proyecto de realización (...) que permite ir más allá de la constatación de la realidad en sí misma (el pluralismo cultural) (...) la interculturalidad no es solo un discurso (como el melting-pot), sino también una práctica que se realiza día a día, con proyectos de futuro que recogen lo bueno y mejor del pasado (Essomba, 2006b, p. 44).

Se puede considerar la convivencia democrática en interculturalidad como un eje transversal, por ejemplo, a través de la práctica del deporte, el uso de las TIC, pero al igual que comprende Leiva (2015) respecto de la educación intercultural, favorecer una cultura de participación y la prevención de la discriminación puede tener suficiente calado psicoeducativo y pedagógico para centrarse exclusivamente en ellas, y así poder fundamentar estrategias a través de los planes de mejora orientadas al desarrollo de una cultura de la comunicación intercultural.

### **10.2.5 Enfoques para afrontar la diversidad y prevenir la discriminación**

Conclusión: En el afrontamiento de la diversidad, se constata el tendiente predominio de los enfoques normativo-reflexivo en íntima relación con el enfoque remedial-correctivo y el orientado al vínculo con la familia, este último subsumido en la pretensión normativa de la gestión de la convivencia a través de los proyectos de mejora en la escuela.

El enfoque normativo-reflexivo emerge del tipo de actividades que llevan a cabo los centros para acoger y capacitar a los estudiantes, para empoderar a los profesores respecto de la situación de diversidad cultural que caracteriza a sus ambientes educativos. Las mismas consisten, fundamentalmente, en reuniones con los profesores, conversatorios y reflexiones grupales a través del centro de alumnos, que dan cumplimiento a lineamientos para el afrontamiento de la emergente situación de diversidad cultural de las escuelas y sus problemáticas en la convivencia escolar, las que no se desmarcan del tipo de intervención remedial-correctiva, coherente con el enfoque de la paz negativa en la convivencia.

Tanto la constitución del centro de alumnos como la elaboración del Manual de convivencia por parte de la comunidad educativa obedecen a aquellas orientaciones generales que llegan a las escuelas y que, aunque son iniciativas valorables, se convierten en las únicas y fundamentales guías a partir de las cuales llevan a cabo su trabajo en la gestión de la convivencia. Es obvio que de cierta manera ello inhibe el rol de la “escuela como la educadora en actitudes y

valores, lo cual constituye un reto ineludible en estos momentos de incertidumbre” (Leiva, 2012, p. 65).

Ahora bien, el resto de los enfoques también se ve subsumido al imperativo normativo-reflexivo, en particular el orientado al vínculo con la familia, que emerge fundamentalmente de las propias dificultades que reconocen abiertamente los estamentos en cuanto a la escasa participación de esta en la vida de la escuela. En este caso, la falta de iniciativa que evidencian los centros estudiados para motivar a los padres a participar, proyectar sus deseos para la fundamentación de propuestas de mejora orientadas a la vida democrática y prevención de la discriminación, constituye otra de las barreras para facilitar un ambiente de trabajo enriquecedor y dinámico, de cooperación y participación comunitaria, de consolidación de la escuela como responsable del fomento de esta desde el enfoque inclusivo.

#### **10.2.6 Disposición pedagógica para el diseño de acciones educativas para afrontar la diversidad a través del plan de mejora**

Conclusión: De acuerdo con el abrupto y progresivo aumento de la diversidad cultural en los centros, se constata el predominio de las disposiciones romántica-folclórica y crítica-emocional en el diseño de acciones educativas orientadas a la mejora de la vida democrática y la participación.

Según la naturaleza de estas disposiciones, se trata de actividades que privilegian la exaltación de la riqueza cultural con la participación de toda la comunidad educativa a través de la feria intercultural, donde la familia ocupa un lugar protagónico.

La feria intercultural se lleva cabo en todos los centros, respondiendo a un lineamiento educativo de la Dirección de Educación para favorecer el intercambio cultural, el mutuo reconocimiento de las distintas manifestaciones de los grupos culturales que hacen presencia y generar espacios de tolerancia. Todo lo anterior es congruente con las disposiciones romántica-folclórica y crítica-emocional.



Figura 92

*Feria intercultural, centro 4. Participación de la familia*



Fuente: Imágenes tomadas en la feria intercultural, centro 4.

De acuerdo con la experiencia de Leiva (2008; 2012) en sus estudios en escuelas andaluzas que transitaban por condiciones similares a los centros estudiados, “cuando los profesores hablan de educación intercultural fundamentalmente hablan de fiestas” (Leiva, 2012, p. 82). Sin duda, es una de las estrategias más difundidas y conocidas.

La interculturalidad no es una mera folclorización (...). Un enfoque o mirada sobre la interculturalidad ya no están centrados en el alumno inmigrante, ni en las fiestas o actividades lúdicas, ni tampoco en una exageración de la visibilización de la diversidad cultural, sino más bien al contrario, en un trabajo escolar cotidiano, en dinámicas cooperativas, con iniciativas dirigidas a las familias inmigrantes y autóctonas. Esto es: un modelo de sensibilización intercultural donde la clave es la superación de postulados etnocéntricos, de cualquier atisbo de xenofobia y la promoción de competencias interculturales (Leiva, 2015, p. 29).

La Dirección de Educación ha concedido especial importancia a la realización de estas actividades, sin embargo, si no se proyectan acciones de mejora más complejas a nivel de cada centro, orientadas al fomento de la comunicación intercultural a través de la formación de valores y actitudes coherentes con la vida democrática, a partir de sus propias demandas socioculturales, la feria intercultural corre el riesgo de convertirse en una oportunidad para la hiperbolización cultural que puede conducir al etnocentrismo.



Figura 93

*Feria intercultural, centro 4. Bailes típicos de estudiantes inmigrantes*



Fuente: Imágenes tomadas en la feria cultural, centro 4.

Figura 94

*Feria intercultural centro 4. Investigadora, directora y encargada de convivencia.*



Fuente: Imágenes tomadas en la feria cultural, centro 4.

Por lo tanto, para el desarrollo de la convivencia democrática, los proyectos de mejora deben integrar en un mismo hecho educativo la exaltación de toda la riqueza de las diversas culturas, junto

con el fomento de la comunicación intercultural desde un enfoque inclusivo. En este sentido, se destaca la disposición humanista-reflexiva (Leiva, 2008) que privilegia la formación de valores y el cambio actitudinal, así como la importancia de desarrollar competencias interculturales.

### **10.2.7 Valores**

Conclusión: Ante la diversidad cultural que caracteriza a los centros estudiados, se constata que los participantes conceden un papel relevante a los valores, fundamentalmente el respeto, y se evidencian acciones aisladas para su formación, aunque no a la altura de lo que demanda la construcción de una escuela participativa e intercultural.

En los centros estudiados no se aprecia un trabajo deliberado y estratégico para una educación en valores. Si bien se evidencia un reconocimiento de su importancia y la disposición por parte de las comunidades educativas para desarrollar acciones en este sentido, por otro lado es una barrera el hecho de que los profesionales abiertamente expresen no contar con las herramientas teórico-prácticas para el desarrollo de propuestas de mayor alcance. Implementar prácticas antidiscriminatorias debe suponer procesos permanentes de formación de los profesionales de las escuelas en materia de educación valórica.

De igual modo, la discriminación prolifera en ámbitos poco comprometidos con la potenciación del respeto por la diversidad. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela asegurar que todos sean incluidos a través de prácticas educativas orientadas a la formación de valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad. “Parece existir hoy un consenso en cuanto a que el trabajo con valores democráticos es la clave del aprendizaje de la convivencia” (Torrego y Moreno, 2007, p. 87).

Por otro lado, también se constata la insuficiente flexibilidad y autonomía que deberían tener los centros para llevar a cabo proyectos valóricos coherentes con los objetivos de la educación intercultural y de la convivencia democrática, entre otras cosas debido al peso del enfoque normativo-reflexivo y tecnocrático en la gestión de la convivencia escolar.

A lo anteriormente planteado también se adiciona la no evidencia de una práctica de la colaboración, trabajo en equipo y de tipo multidisciplinario, todo lo cual es un impedimento para el trazado de una estrategia de mejora orientada a la formación valórica.

En cuanto al tipo de valores que se resaltan, se encuentran el respeto, la tolerancia, empatía, honestidad, solidaridad, disciplina y responsabilidad.

A continuación se puede visualizar un mural en uno de los centros estudiados, donde aparecen los valores que consideran pertinentes para la convivencia en diversidad cultural.

Figura 95

*Acción educativa del centro 4. Mural de valores*



Fuente: Imagen tomada en la feria intercultural, centro 4.

Dentro de los valores que se constatan, emerge la tolerancia en el reconocimiento de la participación, lo cual es un aspecto objetable pero esperable para la actual etapa en que se encuentran los centros. La tolerancia no es coherente con el reconocimiento de la singularidad y la participación, con la naturaleza propia del vínculo de lo único y lo diverso. A pesar de ello, la Ley General de Educación, el Artículo N°10, plantea:

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral, a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos (Mineduc, 2009, p. 3).

Así, si bien se reconoce la relación entre la tolerancia y el respeto como valores para la convivencia en diversidad, de acuerdo con los fundamentos teóricos del estudio se advierte una contradicción interna respecto del contenido de estos y su relación con lo que significa convivir democráticamente en interculturalidad. De esta forma, la tolerancia es un valor que no logra satisfacer el alcance de la convivencia democrática de acuerdo con el enfoque de la paz positiva, el cual es coherente con el paradigma de la inclusión y un modelo educativo de interculturalidad.

Si bien referirse a la tolerancia significa indagar en un valor intrínsecamente complejo, no

es menos cierto que guarda mayor coherencia con la idea de intervenir la discriminación desde un enfoque más orientado a apaciguar la hostilidad y canalizar las tensiones que origina la coexistencia en diversidad. El valor tolerancia es mayormente congruente y necesario desde el enfoque de la multiculturalidad, de reconocimiento mutuo, por su impronta reguladora desde la diferencia. Como plantea Mínguez (1995):

El propósito de la tolerancia es una coexistencia pacífica. La tolerancia cultiva la habilidad de calmar los sentimientos fuertes y encendidos de los demás. Quienes son tolerantes no permiten que las vibraciones negativas externas oscurezcan sus mentes desde la duda o confusión. Ven las cosas como son. La persona tolerante sabe adaptarse ante problemas de convivencia, asume las circunstancias y sabe encajar los inconvenientes u obstáculos presentados (p. 68).

La formación de una conciencia recíproca de afirmación desde la participación “se despliega en relaciones de amor, respeto y moral y de pertenencia” (Gutiérrez, 2005, p. 10). Por lo tanto, el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad va más allá de la tolerancia, para abrazar la interacción desde la formación de valores como el respeto a la singularidad:

la tolerancia, con ineludibles connotaciones de arbitraria permisividad, ha venido desde el siglo XVI convirtiéndose en algo así como la virtud ciudadana por excelencia hasta el punto de pretender sustituir la práctica del reconocimiento mutuo y desvirtuar el ejercicio moral (Gutiérrez, 2005, p. 11).

La tolerancia fue una estrategia del absolutismo para superar los conflictos de la segunda mitad del siglo XVI, y poner fin a las guerras de religión. Fue instrumentada como una estrategia política de neutralidad ante los diversos credos y cosmovisiones religiosas, una vez que se disuelve la unión del Imperio y la Iglesia. Así es que Locke (2014) en su *Carta sobre la tolerancia* señala:

La tolerancia hacia aquellos que difieren de otros en materias de religión es tan conforme al Evangelio de Jesucristo y a la razón genuina de la humanidad, que parece monstruoso que los hombres sean tan ciegos como para no percibir claramente la necesidad y ventaja de ello (p. 82).

Así las cosas, la tolerancia se convirtió en el valor supremo de la Ilustración y uno de los motores de la civilización europea, generando cierto tipo de equilibrio que impulsó el progreso. Sin embargo, a fines del siglo XVIII se comenzó a ver la tolerancia como una concesión autoritaria y arbitraria de derechos de libertad, como una expresión de arrogancia implícita en su supuesta neutralidad.

Esta historia de la tolerancia como neutralidad de todos los contrarios se erige desde una



intención por el logro de la paz pública, pero desde el desconocimiento y la irrelevancia de las diferencias del credo, ya que tanta diversidad de convicciones no resultaba prudente para una práctica desde la seguridad.

Dicha neutralidad contribuyó a “hacer invisibles por sobreentendidos los rasgos específicos propios de quienes pertenecían a esa tradición cultural” (Gutiérrez, 2005, p. 11). Desde esta perspectiva, en la historia de la tolerancia se considera al otro como amenaza, se deja que los otros “se comportasen como lo desearan, pero en tanto no faltasen a la cultura de la mayoría y contra la posibilidad de que quienes pertenecieran a ella pudieran disfrutar del estilo de vida que le es propio” (p. 12).

Históricamente, en la segunda mitad del siglo XX la tolerancia aparece superada por la estrategia de los derechos a la no discriminación, y esta, a su vez, por la afirmación del multiculturalismo, coherente con la comprensión de que la libertad y prosperidad dependen de la libre membrecía a un grupo cultural. Estas transiciones expresan el intento de superar la ambigüedad y confusión del valor de la tolerancia.

Por lo tanto, según su historia, se puede afirmar que la tolerancia es una zona borrosa e incierta en la que se mueven algunos discursos educativos que son característicos de las sociedades en transición hacia la posmodernidad —como lo es Chile—, donde se evidencia un cuadro multicultural y descriptivo, con la presencia de valores que camuflan el rechazo a lo diferente, por ser percibido como ilícito y amenazante.

Si los planes de mejora en convivencia democrática pasan por alto la ambigüedad del ser tolerante a los efectos de la educación intercultural, también están desconociendo la propia esencia del fenómeno que se interviene, el que tiene que ver con la participación desde la singularidad, la que va más allá del simple reconocimiento o aceptación de creencias diferentes. La igualdad se vislumbra en el reconocimiento a la singularidad de atributos que conforman las identidades sociales y culturales, y que “hacen de su dignidad abstracta, humanidad concreta” (Gutiérrez, 2005, p. 13).

**Objetivo 2: Analizar facilitadores y obstaculizadores desde lo procedimental y temático en la fundamentación e implementación de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática en interculturalidad.**

**10.3 Facilitadores y obstaculizadores procedimentales y temáticos**

En el concierto de todos los aspectos procedimentales y temáticos presentes en la visión de la comunidad educativa, se ha analizado su relevancia en términos de fortalezas, debilidades y amenazas para el diseño e implementación de los planes de mejora.

Cabe recordar que los facilitadores y obstaculizadores se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Los facilitadores expresan aquellas visiones de la comunidad educativa que se constatan como fortalezas procedimentales y temáticas en la fundamentación e implementación de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática.
- Los obstaculizadores evidencian las visiones de la comunidad educativa que se constatan como amenazas y debilidades procedimentales y temáticas, las que expresan aquellas barreras que impiden el trabajo de la mejora para el desarrollo de la convivencia democrática.

a) Facilitadores

En términos generales, se identifican como fortalezas procedimentales/temáticas, y por tanto, facilitadores para el desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática aspectos como la sensibilización y compromiso del profesorado, su preocupación por la formación y capacitación, su consideración de la diversidad cultural como una condición que debe ser intervenida de manera deliberada, lo cual significa que debe ser un objetivo en el trabajo pedagógico y psicoeducativo, que va más allá de su transversalización.

Se evidenció la familiarización con el tema de la interculturalidad, el vínculo desde la diferencia, el aprendizaje y la participación como un ideal de convivencia, sustentado en valores fundamentales como el respeto, la empatía, responsabilidad. “Y es que las escuelas han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en los centros escolares” (Leiva, 2012, p. 197).

Los profesores son conscientes de que su formación intercultural es una urgencia, ya que cada día sus centros demandan nuevas formas de educar como una clave para la gestión de la convivencia en interculturalidad.

Por otro lado, es igualmente importante la introducción de la figura del encargado de convivencia, líder del equipo de gestión por su rol en la elaboración del Manual de convivencia y en la fundamentación e implementación del plan de mejora, así como también lo es el centro de alumnos, como una instancia en el fomento de la participación de los estudiantes en la mejora, aunque controvertidamente no se evidencie un trabajo deliberado en este sentido, desaprovechándose sus posibilidades para tales fines.

También destaca el papel conducente del PEI como brújula de los proyectos de mejora, lo que permite cristalizar las ansias de las comunidades educativas en pos de una escuela intercultural y democrática, tomando también en cuenta su propia historia, sello e identidad.

La actual Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, que enmarca la actuación de los centros para erradicar las brechas en el acceso a la educación de acuerdo con el estatus migratorio y cultural de los estudiantes, también es uno de los logros en la política educativa chilena para eliminar la discriminación en el contexto escolar.

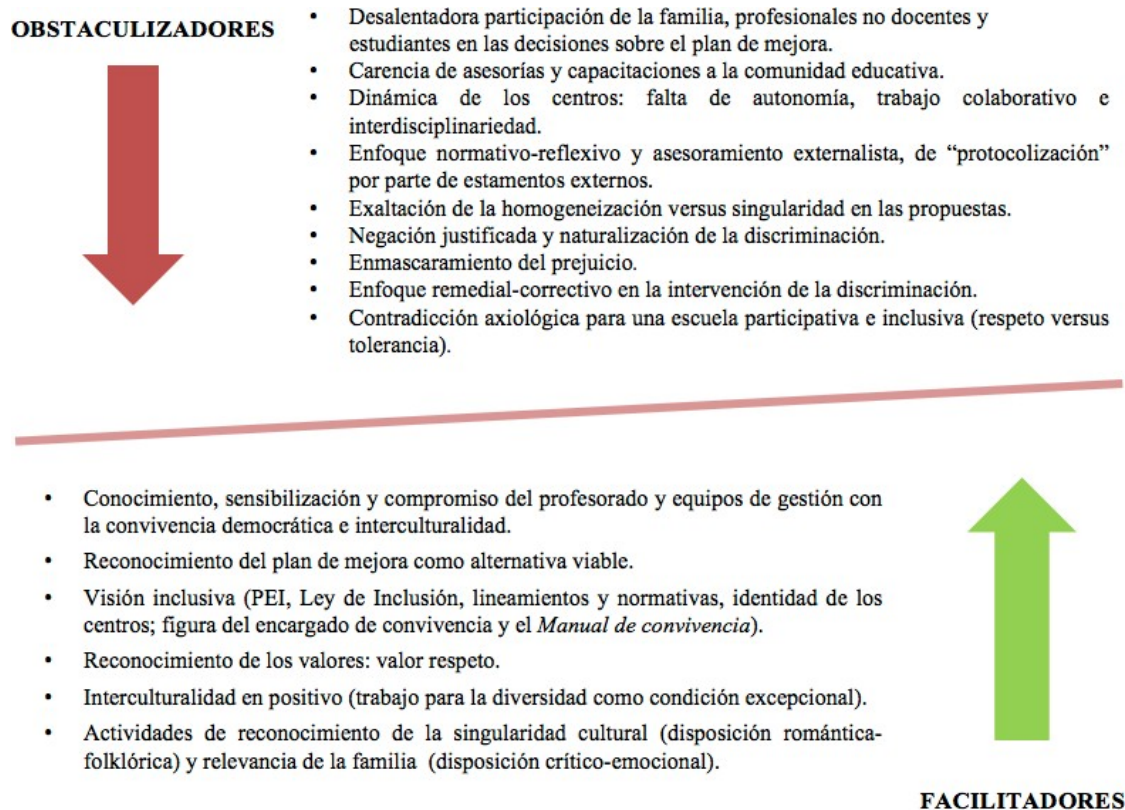
Es por igual un facilitador el reconocimiento del plan de mejora como instrumento para la gestión de la convivencia democrática, tal y como está fundamentado en las actuales Orientaciones para el plan de mejoramiento educativo 2018, del Mineduc (2018).

Es la herramienta central de planificación, implementación y evaluación del mejoramiento educativo en escuelas, colegios y liceos, en tanto sirve de guía para la evaluación institucional y pedagógica de cada establecimiento, permite definir y trazar objetivos estratégicos a cuatro años, y ordena y articula las acciones e iniciativas anuales que permitirán alcanzar los objetivos trazados, a partir de su implementación, monitoreo, seguimiento y ajuste continuo (p. 23).

A continuación, la Figura 96 muestra los facilitadores y obstaculizadores resultantes de las visiones de la comunidad educativa antes constatadas.

Figura 96

*Facilitadores y obstaculizadores del plan de mejora en convivencia democrática*



Fuente: Elaboración propia.

b) Obstaculizadores

Tal como se pudo constatar en la Figura 96, como obstaculizadores se reconoce la negación justificada y naturalización de las manifestaciones de discriminación y el enmascaramiento del prejuicio, resultados y a la vez condiciones obstaculizadoras para el desarrollo de la participación y vida democrática, de una cultura de comunicación intercultural a través de la mejora, la comprensión de la diversidad cultural como riqueza y condición que facilita el aprendizaje compartido.

Por otro lado, la protocolización, la tendencia a la instrumentalización en el trabajo en convivencia y estilo fiscalizador por parte de la Dirección de Educación en el asesoramiento a los centros, así como la tendiente intervención de manifestaciones de discriminación desde el enfoque remedial-correctivo (Leiva, 2008), que van en detrimento de la posibilidad de fundamentar acciones de mejora en convivencia democrática desde un enfoque inclusivo, de convertir a la escuela en verdadera líder de sus procesos de cambio.

Como consecuencia de este estilo de asesoramiento desde un locus externo, se constata la carencia de autonomía de los centros, de tiempo para el trabajo de reflexión crítica, la



desalentadora cultura del trabajo en equipos e interdisciplinariedad, todo lo cual se convierte en obstáculo para el desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática.

La orfandad técnica de la comunidad educativa debido a la falta de asesorías y capacitaciones, particularmente del profesorado, lo que impide el trabajo con las barreras (Ainscow, 2001) de los centros para la superación de la discriminación.

Desde el punto de vista del protagonismo de la comunidad educativa, la escasa participación de la familia y profesionales no docentes en las decisiones sobre el plan de mejora, lo que evidencia una falta de conocimiento sobre el rol de estos estamentos en la institución educativa.

Por otro lado, la contradicción entre los valores de la escuela participativa e inclusiva (respeto versus tolerancia), el reconocimiento de la interculturalidad en positivo y la persistente tendencia a la exaltación de la homogeneización, que a los efectos de la inclusión educativa pasa por alto que la misma se enfoca en la unidad de lo único y diverso. Tal como refiere Valenciano (2009), las escuelas inclusivas consideran a cada persona como parte de su comunidad educativa, pero vista como un microcosmos.

### **Objetivo 3: Analizar los factores que explican el alcance actual de la mejora en convivencia democrática de los centros estudiados**

#### **10.4 Alcance de la mejora en convivencia democrática**

Conclusión: Se constata una serie de contradicciones de acuerdo con una red sociocultural que retroalimenta el alcance de los planes de mejora en convivencia democrática. Si bien sobrepasa las pretensiones del presente estudio determinar relaciones de causa-efecto, se han verificado en las conclusiones ciertas contradicciones que reflejan la existencia de factores socioculturales en red, los cuales retroalimentan el alcance de la mejora en convivencia democrática.

En primera instancia, se aprecian aquellas contradicciones inherentes al propio tránsito hacia la posmodernidad. Por otra parte, aquellas que guardan relación con las inquietantes tensiones hacia el interior de las políticas educativas de Chile, entre la tendencia punitiva y segregadora bajo el peso de las normativas y las leyes, sobre todo la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP (2008) que acarrea altas consecuencias para los centros en materia de rendición de cuentas de sus propios planes de mejora, desde indicadores exigidos, de locus externo. Del otro lado se aprecia la tendencia formadora de prácticas inclusivas y ciudadanía responsable, que insta a prácticas preventivas y que, por tanto, se sustenta en indicadores de locus interno.

La comunidad educativa, en particular el profesorado, se ha mostrado sensible a las características que exhibe el país, propias del tránsito a la posmodernidad, entre las que se encuentra la diversidad y el pluralismo cultural. Pero al mismo tiempo, en la realidad de los centros convergen rasgos de la escuela moderna, como su carácter centralizado y descontextualizado en el que subyace una cultura de la homogeneización. “Justamente, los extraños irritan, desagradan, desconciertan porque tienden con su sola presencia a ensombrecer y eclipsar la nitidez de las líneas fronterizas clasificatorias que ordenan el mundo” (Bauman, 2003, p. 5).

La tendencia a la exaltación de la homogeneización entra en conflicto con el reconocimiento de la interculturalidad en positivo; el reconocimiento de valores como el respeto, empatía, responsabilidad, entre otros, aparecen en contradicción con el valor tolerancia, pertinente a la sociedad multicultural.

El explícito anhelo de la gestión de una convivencia desde bases democráticas y participativas para la construcción de una escuela intercultural, se contradice con la persistente intervención correctiva, de paz negativa (Galtung, 1985), que persigue “tener bajo control”, expresiones de discriminación que amenazan el alcance del objetivo final de la educación inclusiva, que es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad cultural (Echeita y Ainscow, 2011).

En Chile existen pocos estudios acerca de la mejora en convivencia democrática, aunque sí los hay que han demostrado que “una proporción importante de establecimientos que participan en programas de mejoramiento promovidos desde políticas nacionales retroceden rápidamente en sus avances” (Bellei et al., 2014, p. 23). Se plantea que ello estaría vinculado fundamentalmente con “las condiciones internas de organización y liderazgo de las escuelas” (p. 24).

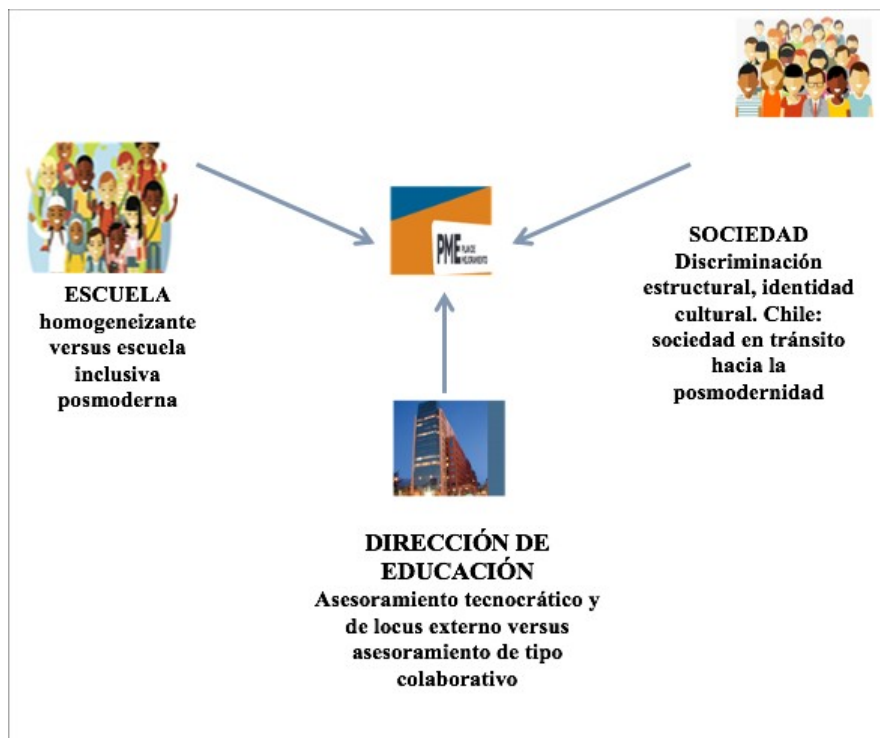
Sin embargo, para los efectos de este estudio se ha constatado a través de estas contradicciones que el alcance de la mejora en convivencia democrática obedece por igual a factores socioculturales que involucran al contexto y que requieren de una mirada global, a la que tampoco es ajena el liderazgo y la organización de las escuelas (Bellei et al, 2014).

De esta consideración, entorno y sistema forman una unidad indisoluble (...) no es posible separar el conocimiento de un sistema del conocimiento de su entorno, pues solo allí se encuentra su significado profundo. Por lo tanto, el análisis de un sistema complejo exige desarrollar una mirada global y específica a la vez (Murillo, 2008, p. 6).

La siguiente figura permite visualizar la red sociocultural que retroalimenta el alcance del plan de mejora en convivencia democrática desde la consideración sistémica.

Figura 97

*Alcance del plan de mejora en convivencia democrática*



Fuente: Elaboración propia.

Otro grupo de contradicciones que se constata en esta mirada de sistema complejo — y que permiten entender el alcance del plan de mejora en convivencia democrática—, son aquellas relacionadas con la propia historia de la identidad cultural chilena y la configuración de la nación: la tendiente naturalización y justificación de la discriminación y el enmascaramiento del prejuicio, las que se contradicen con “reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, reconocer, por ejemplo, la unidad humana a través de diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana” (Morin, 1999a, p. 27).

En efecto, tal como se ha constatado en el estudio, se manifiesta la negación de expresiones de discriminación hacia grupos de inmigrantes, mayormente porque sus rasgos físicos (la llaman “la negra”) no se condicen con la “aspiración por la blanca” (Correa, 2016) sobre la que se asienta la configuración de la identidad nacional chilena.

Esto se contradice con la idea posmoderna de que la diversidad cultural es positiva, enriquecedora, así como del auge de políticas educativas orientadas al reconocimiento del otro y la participación, como las que subyacen a las actuales orientaciones del plan de mejora del Mineduc. “La interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de

relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción” (Marín, 2009, p. 60).

El desarrollo de la mejora en convivencia democrática revive el conflicto intercultural, para “desacralizarlo” y convertirlo en un espacio de encuentro de singularidades, en el que se validan sus identidades. Pero, tanto la negación de la discriminación como el enmascaramiento del prejuicio son barreras que entran en tensión con esta aspiración a la interacción desde el enfoque de la convivencia democrática de la sociedad posmoderna. “El interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio” (Giménez, 2003, p. 16).

La discordancia entre la necesidad del enfoque humanista-reflexivo para las actividades del plan de mejora con vista al desarrollo de la convivencia democrática y el enfoque remedial-correctivo y normativo-reflexivo, conjuntamente con un estilo de protocolización en el asesoramiento constatados en el estudio, entran en tensión con “un sistema de asesoramiento que se debe caracterizar por su apertura, por la comprensión de las bases racionales, emocionales y culturales de las decisiones que se toman en los centros” (Murillo, 2008, p. 6).

Por lo tanto, estas tensiones que se retroalimentan por dicha red de factores socioculturales, además de describir la naturaleza del alcance del plan de mejora en convivencia democrática, permiten visualizar los actuales desafíos para que su desarrollo continúe avanzando hacia la realidad, y por ende, al logro de la escuela que Chile quiere.

#### **Objetivo 4: Proponer bases orientadoras para el trabajo de los centros educativos con vistas a la mejora en convivencia democrática**

Conclusión: Las bases orientadoras para el trabajo de los centros con vista a la mejora en convivencia democrática se concretan a través de la fundamentación de seis ejes conducentes, líneas temáticas y una guía del proceso interno de la mejora. Todo ello, como una herramienta inicial para el empoderamiento de los profesionales en esta materia.

#### **10.5 Sobre la necesidad del empoderamiento de los profesionales de los centros**

A partir de las conclusiones anteriores, se concretan bases orientadoras necesarias para el trabajo de la mejora en convivencia democrática por parte de los centros estudiados.

“Si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto” (Fullan, 2002, p. 22), por lo que dicho plan formativo no es una receta, sino una propuesta para que los centros elaboren sus proyectos de mejora en convivencia democrática de manera autónoma, según sus propias demandas socioculturales y desde un enfoque colaborativo.

A pesar del clima de responsabilidad y compromiso con la convivencia democrática e interculturalidad que ha sido constatado por parte de los centros, es preciso superar la improvisación y el desamparo técnico de los profesionales como condición para un trabajo sistemático, estratégico y de subsiguiente alcance en la prevención de la discriminación, de acuerdo con sus propias demandas y concordante con los lineamientos y políticas educativas.

Para ello se requiere un trabajo de empoderamiento técnico que permita a las comunidades educativas fundamentar sus planes de mejora con la participación y colaboración de todos sus estamentos. Así mismo, es imprescindible la autoconciencia de sus propios facilitadores y obstaculizadores y de sus propias barreras que, desde un locus interno, guardan relación con la mejora desde un enfoque inclusivo, sobre todo, por medio de espacios de reflexión y un clima de debate.

### **10.5.1 Ejes conducentes para el desarrollo de la convivencia democrática a través del plan de mejora**

Estos ejes buscan generar sintonía y sinergia en el trabajo de los profesionales, ofrecer cobertura para la reflexión colegiada y el debate.

Es así como se proponen seis de ellos como base orientadora para el trabajo en la mejora desde la búsqueda, la investigación y el desarrollo conceptual, la reflexión individual y colectiva para una educación valórica, democrática, transformadora, que se aleje de una mejora simplista, ordenada, previsible y excesivamente normada.

El desafío de la mejora en convivencia democrática supone un orden dentro del caos que representa una escuela, orden con sentido práctico, que oriente la actividad de las comunidades en el levantamiento de sus propias demandas en interculturalidad. Es por ello que la materialización de estos ejes deberá tomar como referente la propia experiencia de los establecimientos, sus demandas socioculturales, proyectos educativos, sin desmarcarse de los lineamientos de la educación en Chile.

#### **a) Trabajo colegiado en un contexto colaborativo**

A la fundamentación de los planes de mejora se le debe imprimir un sello colaborativo. Son necesarios y deseables los aprendizajes que resultan de la reflexión colectiva a través del trabajo en equipo, tanto hacia el interior de los establecimientos, así como entre ellos y con el asesor externo.

Los centros necesitan la discusión entre colegas, la ayuda externa democrática y prácticas reflexivas, intentando superar su aislamiento y el de las aulas que lo conforman. De ahí la

importancia de buscar puentes de unión entre las escuelas y los distintos sistemas en los que se encuentran inmersas, mediante la indagación colaborativa y proyectos comunes que sean capaces de generar una nueva cultura de la organización y de fundir la perspectiva interna de los que están dentro de las escuelas, junto con las perspectivas externas del personal de apoyo en una verdadera perspectiva colaborativa (Murillo, 2004a, p. 5).

Por otra parte, desde el punto de vista de la colaboración es preciso apostar por la articulación entre los centros y los asesores externos, como es el caso de la Dirección de Educación. No obstante, dicha articulación, más allá de un estilo tecnocrático y de control, centrado en el cumplimiento de las normativas y de las iniciativas que nacen desde esta institucionalidad —en coherencia con las aspiraciones de la escuela que Chile quiere—, debe erigirse desde la comprensión del asesoramiento colaborativo, lo que significa ser:

Un apoyo que exige igualmente contemplar de forma positiva los diversos enfoques y recursos para la identificación de problemas, selección y diseño de estrategias de solución, desarrollo y evaluación de las mismas, desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de todos los profesionales que van a intervenir (Murillo, 2004, p. 11).

En relación con la función colaborativa del asesor externo, se retoman los principios básicos alrededor de los cuales se debe configurar su actuación.

- Consideración del centro como eje vertebrador de la acción educativa, donde el equipo educativo elabora y pone en marcha un proyecto.
- Importancia de la dimensión comunicativa y, por tanto, de la ubicación del centro en su contexto. El conocimiento del contexto en el que se produce la intervención asesora es muy importante a la hora de garantizar el éxito de la ayuda.
- Flexibilidad para dar respuestas y formas de organización diversificada.
- Participación de los diferentes agentes educativos como un elemento esencial para la planificación de la intervención (Murillo, 2004, p. 12).

En definitiva, al valorar el rol del asesoramiento externo:

Se trata de un trabajo colectivo en el que el intercambio de experiencias y de puntos de vista va más allá de la búsqueda de soluciones genéricas a los problemas planteados. Hay que identificar áreas problemáticas e intentar responder a ellas, pero considerando las características sociales y culturales del grupo o unidad organizativa en cuestión (Murillo, 2005, p. 62)

b) La mejora como un espacio formativo abierto

En los establecimientos se deben compartir situaciones de la práctica surgidas en la mejora, que a manera de espacios formativos para la comunidad educativa, permitan el acceso de todos los estamentos, e incluso, fomente la participación de colaboradores externos de otros centros. Estos espacios son una alternativa para la colaboración, aprendizajes, intercambio de experiencias y de todo el acervo personal, puestos al servicio de la estrategia de la mejora.

Lo anterior significa que, tanto los resultados positivos como negativos obtenidos durante la implementación de las iniciativas de la mejora en convivencia democrática, se conviertan en espacios formativos y de retroalimentación, que favorezcan la realización de transferencias por parte de los distintos estamentos y colaboradores para la solución de problemas relacionados con el tema.

Los resultados de estas prácticas deben hacerse públicos, plasmarse en manuales o guías para compartir entre las instituciones, como un referente para el diseño e implementación de sus propios planes de mejora.

c) Trabajo interdisciplinar

Tiene que ver con el trabajo conjunto entre los profesionales docentes y no docentes de las instituciones, para la fundamentación e implementación de los planes de mejora en convivencia democrática. Es más probable que las iniciativas de mejora tengan un largo aliento si se sitúan bajo el escrutinio interdisciplinario, dada la versatilidad de enfoques y puntos de vista.

Se ha encontrado que el profesorado de los centros estudiados es el estamento de mayor convocatoria en la elaboración de las propuestas de mejora. Sin embargo, el rol que juegan otros estamentos, como por ejemplo, el psicólogo educacional como líder y colaborador en los procesos de investigación acción, como asesor de los equipos de gestión y de los propios profesores en materia de aprendizaje, convivencia escolar y desarrollo organizacional, es desaprovechado o pobremente considerado a la hora de innovar, pese a que en convivencia democrática es altamente sensible el tema de los conflictos y formación valórica, a lo que mucho puede y debe aportar este profesional.

Por otro lado, no es posible dejar de mencionar otro estamento, como lo es el trabajador social como el eslabón fundamental entre la escuela y la familia, por su papel vital en aquellas situaciones de vulnerabilidad que puedan presentar algunos alumnos, dado que su foco fundamental se sitúa en las transformaciones que afectan al estudiante y su contexto, sobre todo en realidades con alta vulnerabilidad de derechos, como es el caso de las situaciones de



discriminación, las que plasman necesidades y problemáticas sociales replicadas al interior de los establecimientos educacionales.

d) Orientación investigativa hacia el interior de los establecimientos

No hay propuesta de mejora adecuada si no está sustentada en acciones investigativas que convoquen a los profesionales. El desarrollo de tal espíritu investigativo hacia el interior de los centros garantiza la negociación de aquellas demandas que caracterizan a cada uno en el ámbito de la convivencia democrática, el trazado de sus propios objetivos, el análisis de sus condiciones y medios para la intervención de esta a través de la mejora.

Se trata de un enfoque investigativo y participativo, donde todos los estamentos se convierten en fuentes de información y, a la vez, protagonistas de sus propios procesos de mejora. En esta instancia, el psicólogo educacional tiene mucho que aportar como líder y colaborador de los procesos de intervención psicoeducativa, en el levantamiento de las demandas de intervención y la construcción colectiva de las propuestas que derivan de ello.

e) Transparencia

El trabajo en la mejora de la convivencia democrática debe sustentarse en la autoconciencia, participación y comprensión de todos los estamentos. En efecto, los equipos de gestión deben asegurar que todo el proceso de fundamentación e implementación de la mejora en convivencia democrática cuente con el visto bueno de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa a lo largo de todo el proceso, y deberá crear los medios para ello, de acuerdo con las condiciones y circunstancias con que cuenten.

Uno de los aspectos que emergieron en el estudio es que el estilo de trabajo de los centros, la urgencia y el poco tiempo del que disponen los profesores, se convierte en un obstaculizador para la transparencia, como lo es también la participación de la familia. Y es que no es excusa que los padres no asistan, o que por sus obligaciones de trabajo no generen un compromiso con la mejora de las escuelas donde asisten sus hijos.

Es responsabilidad de los directivos de las instituciones realizar un trabajo de toma de conciencia por parte de la familia acerca de la importancia de sus contribuciones a la vida democrática de la escuela, la que va mucho más allá de su cooperación para la feria intercultural como una de las instancias para la mejora en convivencia democrática a la que mayormente hacen referencia.



f) Trabajo con la vivencia, la emocionalidad

El desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática va más allá del plano instrumental y operativo con la puesta en marcha de nuevas prácticas educativas, para ser también una vía de desarrollo personal de los estudiantes, profesionales de los centros y familia.

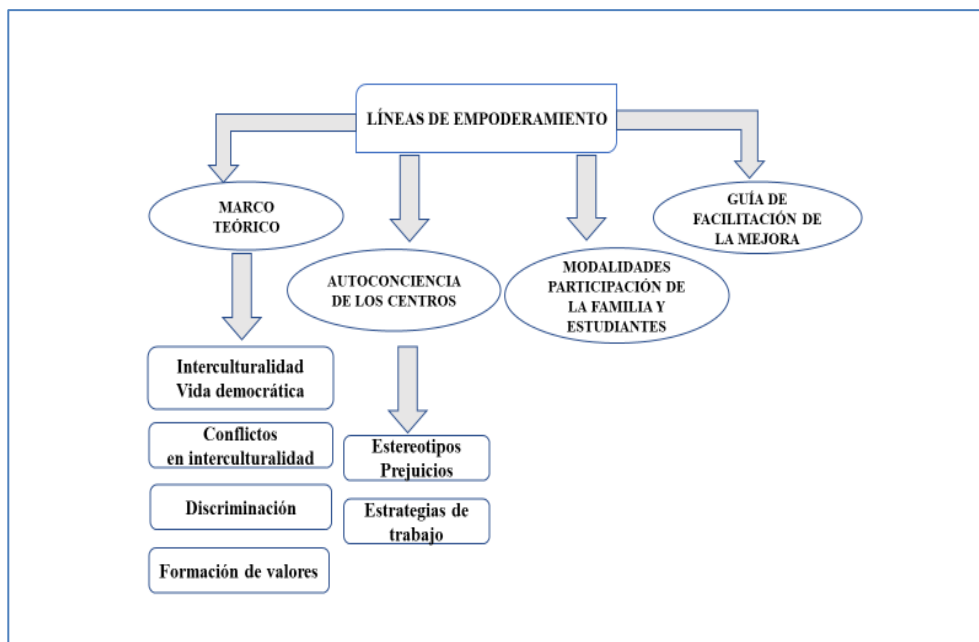
Formar valores, desarrollar la autoestima, la contención, en particular de aquellas familias inmigrantes en mayores condiciones de vulnerabilidad por la carencia de una red de apoyo emocional, es un medio y un fin para la vida democrática hacia el interior de la escuela. Por lo tanto, no es posible dejar fuera el trabajo deliberado en el ámbito de las barreras de tipo personal (Booth y Ainscow, 2011) para la prevención de la discriminación a través de la mejora, sobre todo en el ámbito de aquellos preconceptos, prejuicios y actitudes que median las relaciones de los miembros de la comunidad educativa con la diversidad cultural y la participación.

### 10.5.2 Líneas de empoderamiento para la fundamentación de planes de mejora en convivencia democrática

La siguiente figura resume las líneas de empoderamiento con vistas a la mejora en convivencia democrática para los centros estudiados.

Figura 98

*Resumen líneas de empoderamiento*



Fuente: Elaboración propia.

Para suplir la orfandad técnica y las demandas que abiertamente expresaron los profesionales de los centros respecto de la convivencia democrática, interculturalidad e inclusión,

se presentan las distintas líneas temáticas y las finalidades a las que se dirigen, de manera que a lo largo de las mismas se cristalicen los ejes conducentes inicialmente propuestos.

a) Clarificar y difundir un marco teórico-práctico para la mejora en convivencia democrática

Se pretende clarificar las bases para la construcción de una escuela intercultural, participativa y democrática desde el enfoque de la paz positiva (Galtung, 1985), la cual supone que la paz no es ausencia de violencia directa, sino la generación de espacios para la realización personal. Para ello, se proponen los siguientes aspectos a considerar en la elaboración de las propuestas de mejora de los centros:

- Promover la autoconciencia de sus barreras (Booth y Ainscow, 2011), fortalezas y limitaciones en materia de conocimientos y responsabilidades con vista al desarrollo de planes de mejora en convivencia democrática en interculturalidad.
- Facilitar aprendizaje reflexivo acerca de conocimientos relacionados con la interculturalidad, discriminación y enfoques para la intervención de la convivencia en el ámbito escolar y el conflicto.
- Fundamentar el enfoque inclusivo y la incorporación de valores para la no violencia y una cultura de paz.
- Favorecer el uso de herramientas para la gestión del conflicto en diversidad cultural y su extensión al ámbito del currículo, desde una cultura de la comunicación intercultural y la mediación intercultural. Todo ello está relacionado con la formación de competencias interculturales a través del propio quehacer cotidiano de los centros, las que se entienden como aquellas “habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (Aguado, 2003, p. 41).

Considerar el desarrollo de estas competencias interculturales brinda una mirada holística acerca del concepto de mediación en educación intercultural. En tal sentido se comparte con Leiva (2016) que no se trata de que necesariamente exista una figura de mediador en los centros, sino que a los efectos de la mejora en convivencia democrática se desarrolle una nueva comprensión en la gestión de los conflictos, considerándolos como una oportunidad educativa que implica una serie de prácticas en el ámbito académico, social y de la participación comunitaria.

Por otro lado, también se trata de una comprensión amplia donde los profesionales son dinamizadores de relaciones de participación, las cuales adoptan diferentes formas, de acuerdo con la visión de la escuela como un microsistema.

- b) Propiciar la autoconciencia de los centros en torno a sus actuales creencias acerca de la discriminación y conflictos en diversidad cultural

A partir de los resultados obtenidos respecto de la tendencia a la invisibilidad de los conflictos y la negación de la discriminación, se propone un trabajo orientado a los siguientes aspectos:

- Autoconocimiento de sus propios estereotipos y prejuicios respecto de los grupos culturales, para generar un cambio actitudinal hacia el interior de sus comunidades educativas.
- Valoración positiva de las identidades culturales presentes en sus centros, de sus costumbres y tradiciones.
- Desarrollar estrategias de trabajo de tipo colaborativas, que promuevan la participación y el diálogo hacia el interior de los centros.

- c) Propiciar la autoconciencia de los centros respecto de sus condiciones y dinámicas para el desarrollo de las iniciativas de mejora en el ámbito de la convivencia democrática.

- Valoración de las condiciones para el diseño e implementación de los planes de mejora, tales como: los tiempos disponibles, generación de espacios para la participación, reflexión y trabajo interdisciplinario, coordinación y supervisión, así como de nuevos roles que, por su capacidad de liderazgo y experiencia, puedan incidir de manera positiva en el proceso de mejora.

- d) Acordar nuevas modalidades de participación de la familia y los estudiantes en el proceso de mejora

Junto con el apoyo de asesores externos, es necesario hacer un mayor aprovechamiento de las instancias generadas como parte de los lineamientos educativos para implicar a la familia y los estudiantes de manera más activa en el proceso de la mejora en convivencia democrática e, incluso, ir más allá de las actividades de intercambio cultural que actualmente se llevan a cabo hacia el interior de los centros (feria intercultural). Para ello, el plan formativo prevé:

- Familiarización con diversas metodologías, tales como talleres, ferias informativas y de superación y escuelas de padres, como posibles vías para empoderar e involucrar a la familia en el diseño e implementación de los planes de mejora.
- Ideación conjunta, de acuerdo con las características de los centros, de estructuras para mantener el vínculo informativo con los padres, tales como la creación de comisiones consultivas para los planes de mejora, visita a los hogares, encuestas en línea, entre otras.

- Ideación de nuevas vías para hacer partícipes a los estudiantes en la gestión de la convivencia democrática, de acuerdo con las características de sus etapas de desarrollo y condiciones de los establecimientos. Además de generar actividades a través del centro de alumnos, aprovechar el trabajo en la sala de clases, el currículo flexible, y otro tipo de acciones que contribuyan a promover una cultura de paz y comunicación intercultural. En algunos centros se apreciaron iniciativas aisladas —como el mural de los valores—, que aunque no respondían a un trabajo sistematizado y colegiado, en sí mismas son iniciativas valorables para promover una cultura de comunicación intercultural.

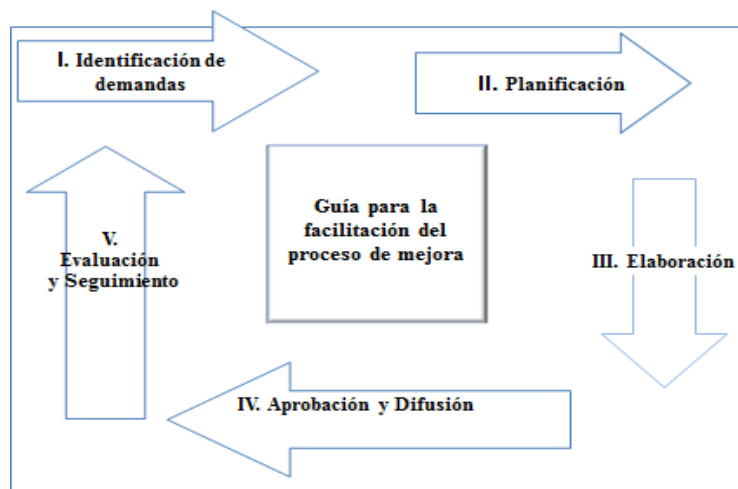
e) Clarificar una guía para el proceso interno de mejora como iniciativa de los centros

A partir de las normativas y lineamientos educativos, de las circunstancias particulares y demandas socioculturales de los establecimientos y de sus proyectos educativos, se propone una guía que dinamice la organización y planificación de la mejora de manera autónoma y en colaboración interinstitucional, que permita a cada establecimiento adecuar su propio proceso, y, a la vez, ser congruente con el ciclo de mejoramiento emanado por parte del Mineduc.

Esta guía para el proceso interno de la mejora se lleva a cabo en medio de espacios consultivos abiertos, donde se invite a profesionales de otros centros y asesores externos para generar un ambiente de colaboración interinstitucional e intercambio de experiencias, que emergen a lo largo de este proceso de fundamentación, implementación y del impacto que han tenido las propuestas de mejora. Para ello se proponen los siguientes pasos:

Figura 99

*Guía de proceso interno de la mejora*



Fuente: Elaboración propia.

Este proceso es conducido por el equipo de gestión y el psicólogo educacional, como colaborador y líder en investigación e intervención psicoeducativa, con la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.

- Identificación de la demanda. Supone un análisis del contexto: institucional interno (preocupaciones, prácticas educativas, demandas socioculturales, financiamiento, estructura) y externo (ubicación geográfica, alumnos que se benefician, tipo de comuna, instituciones vecinas, expectativas de la comunidad educativa). Se sugiere la ideación de prototipos para la identificación de las demandas, de manera que se facilite la rápida recogida de las preocupaciones de todos los estamentos en el levantamiento de necesidades en convivencia democrática en interculturalidad.
- Planificación y elaboración. Se recogen las demandas derivadas de la etapa anterior y se determinan de manera colegiada los objetivos de la propuesta y su relevancia, las estrategias pertinentes, los roles, tiempos y etapas de su ejecución.
- Aprobación y difusión. Se convoca a toda la comunidad educativa para la difusión, consulta, aprobación y posterior implementación de la propuesta de mejora.
- Evaluación y seguimiento. Proceso transversal, constante y periódico, liderado por el equipo de mejora. Validación crítica de las experiencias con vista a continuar perfeccionando la propuesta.

Con esta propuesta se emprende un camino hacia la mejora en convivencia democrática, fruto de la reflexión e inconformidad, con la aspiración de contribuir a la construcción de una ciudadanía libre y crítica, desde la visión de una escuela como verdadero espacio de humanidad, con toda la complejidad que le caracteriza y con el compromiso de dar continuidad a la

investigación para hacer del mejoramiento una vía para el cambio y la realización de las zonas potenciales de las instituciones educativas en Chile.

## Capítulo 11. Implicaciones de la investigación

Este capítulo presenta las fortalezas y limitaciones de la investigación y concluye planteando sus implicaciones para el desarrollo de los planes de mejora en convivencia democrática de acuerdo con las conclusiones del estudio.

### 11.1 Fortalezas

Entre las principales fortalezas del estudio se encuentran las siguientes:

#### 11.1.1 Metodológicas

- a) Desde el punto de vista del tratamiento metodológico del estudio, la utilización de un diseño mixto secuencial ha aportado fiabilidad y validez a los datos, así como llevar a cabo un análisis significativo de cada una de sus dimensiones y categorías, sus relaciones y contradicciones.
- b) Si bien se desconocen otros estudios previos referidos al objeto abordado en el contexto chileno, la manera en que este se asume impregna de singularidad la investigación y, a la vez, la hace universal desde la relación texto-pretex-to-contexto que caracteriza su naturaleza.
- c) La disponibilidad de estudios precedentes acerca de la convivencia y las actitudes del profesorado en relación con la diversidad cultural llevados a cabo en otros contextos, ha permitido contar con antecedentes cercanos al objeto de investigación para la elaboración de un aparato categorial, para profundizar en aquellas concepciones ocultas de la comunidad educativa, que subyacen a la proyección de la mejora para la convivencia democrática y la prevención de la discriminación en interculturalidad.
- d) La realización de estudios anteriores en el contexto educacional chileno acerca de la discriminación y los prejuicios en diversidad cultural ha permitido integrar el alcance de estos preconceptos de la comunidad educativa a los efectos de la mejora en convivencia democrática, los que son claramente evidenciados a lo largo del presente estudio.
- e) Se diseña, valida y utiliza un instrumento, el cuestionario *Convivencia democrática en educación intercultural*, CDEI, que permite constatar las fortalezas, limitaciones y debilidades en la fundamentación e implementación de los planes de mejora en el desarrollo de la convivencia democrática, a partir de las percepciones de la comunidad educativa sobre las respectivas categorías de las dimensiones procedimental y temática. Es un instrumento que puede ser adaptado y utilizado por los centros para constatar sus propias barreras (Booth y

Ainscow, 2011) y potencialidades en la mejora, con vista a prevenir la discriminación y favorecer la participación en interculturalidad.

- f) El minucioso proceso de validación del cuestionario CDEI, que transcurrió a lo largo de varias etapas, ha permitido contar con un instrumento válido y fiable, amigable y útil, según las características del contexto educacional chileno.
- g) El tamaño de la muestra para la fase cuantitativa ha sido representativo, de acuerdo con el número de centros participantes en el estudio —seis establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana—, así como por el número de participantes (205 profesionales).
- h) El número de entrevistas realizadas ha sido relevante. Se llevaron a cabo 38 entrevistas individuales semiestructuradas a profesionales, directivos y familias de los seis centros, lo que ha garantizado un significativo análisis y triangulación, así como fiabilidad y validez a los datos.
- i) Contar con información de los datos de la última *Encuesta Casen* (Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, 2013), para identificar aquellas comunas de la Región Metropolitana con una mayor concentración de familias inmigrantes, de acuerdo con la fecha en que se da inicio el presente estudio. Esta información ha sido relevante para la selección de los centros y la validación del cuestionario CDEI, así como para identificar los establecimientos educacionales de la muestra definitiva del estudio.
- j) Contar con el apoyo de la Dirección de Educación de la comuna de Santiago, permitió el acceso a las escuelas con la formalidad y facilidad requerida, así como el acceso a los datos de los centros acerca de sus matrículas y distribución de estudiantes de acuerdo con su nacionalidad.

### **11.1.2 Epistemológicas**

Los resultados de la investigación sirven de sustento para avalar el alcance de la mejora de la convivencia democrática en escuelas interculturales. Se ha descrito una serie de contradicciones que emanan de una red sociocultural que retroalimenta dicho alcance, que tiene implicaciones epistemológicas que van más allá de meras políticas y lineamientos, todo lo cual evidencia que el mejoramiento educativo es más que una práctica, ya que produce formas de subjetividad en su concreto quehacer y, por tanto, debe ser objeto del conocimiento científico.

La distinción entre el texto-pretexto-contexto que caracteriza la naturaleza del objeto de esta investigación, ha permitido instalar un procedimiento de análisis para abordarlo desde un



punto de vista lógico, arrojando todas las contradicciones que le son propias en el actual escenario globalizado y tendiente a la posmodernidad, que caracteriza a Chile.

La teoría del caos y de los sistemas complejos entre otros aspectos reconocen que las propiedades internas del sistema están en función de las características externas del entorno, por lo tanto, la solución de los problemas de la mejora en convivencia democrática no puede transcurrir sobre la base del mero activismo sin fundamentación, de recetas simples desde un enfoque “managerista” y de cumplimiento de estándares, sobre todo porque el actual siglo XXI ha puesto al contexto educativo chileno ante nuevos y complejos desafíos e incertidumbres.

### **11.1.3 Axiológicas**

Los resultados de esta investigación develan una dimensión axiológica, especialmente aquella relacionada con la contradicción valórica entre la tolerancia —que guarda relación con la multiculturalidad como forma de estar, de coexistir—, y el respeto y la participación, valores propios de la sociedad posmoderna e intercultural.

Una de las circunstancias propias de la tolerancia es que supone una práctica que puede erosionar convicciones personales o formas de vida que se desaprueban bajo el manto de la aspiración a la paz y coexistencia pacífica en diversidad. Pero el posmodernismo, como antítesis y consecuencia del modernismo, posee su propia escala axiológica, dado que el ser humano está llamado a convivir, más allá de coexistir.

De esta forma, una sociedad posmoderna que se caracteriza por tanta diversidad ideológica, cultural y religiosa, entraña una revalorización que debe ir de la mano de la autenticidad en la comunicación y relaciones humanas, lo cual explica el tránsito hacia la participación y el respeto como reguladores de esta convivencia auténtica, a partir del reconocimiento de la singularidad.

El presente estudio ha constatado que en las concepciones ocultas de los estamentos de las comunidades educativas se manifiesta una tendiente revalorización en la convivencia, al reconocimiento de la participación y el respeto que subyace a las prácticas de la mejora, conjuntamente, con la aún persistente idea de la tolerancia, en declive como valor de la residual sociedad moderna.

### **11.1.4 De tipo estratégico**

A los efectos de los resultados obtenidos, es preciso repensar el rol de los profesionales no docentes en la fundamentación de los planes de mejora para el desarrollo de la convivencia democrática. El estudio ha permitido reconsiderar el rol del psicólogo educacional como un

colaborador y líder en la investigación psicoeducativa para el cambio educativo desde el paradigma de la inclusión educativa.

En particular, a los efectos del desarrollo de la convivencia democrática, el psicólogo educacional —conjuntamente con el equipo de gestión— debe llevar a cabo el levantamiento de demandas e identificación de problemáticas que subyacen a las manifestaciones de discriminación y el conflicto desde un enfoque investigativo.

Por lo tanto, a partir de la perspectiva de la inclusión educativa, este profesional se desmarca de su habitual función —clínica-rehabilitadora y de control de conductas propia del enfoque integrador y la de la convivencia desde la paz negativa—, para devenir en un investigador e interventor desde el enfoque de la paz positiva, de la convivencia democrática.

## **11.2 Limitaciones**

El estudio presentó obstáculos en su ejecución.

- a) En la primera fase, durante la subetapa correspondiente a la validación del cuestionario CDEI y a pesar de las coordinaciones con los establecimientos educacionales llevadas cabo por el área de convivencia de la Dirección de Educación de la comuna de Recoleta, se evidenció la falta de compromiso y seriedad por parte de algunos profesionales e, incluso, integrantes de los equipos de gestión, lo que motivó que esta tarea se complejizara y extendiera más de lo previsto, debiendo tomarse nuevas decisiones e involucrando otros actores para así obtener un instrumento confiable y válido. Esta situación provocó un atraso en los tiempos planificados y el consecuente reajuste de las etapas subsiguientes de la investigación.
- b) La segunda fase del estudio se caracterizó por la demora de la Dirección de Educación de la comuna de Santiago en la coordinación con los centros y el permiso formal de reingreso a los mismos para dar continuidad al estudio, ya que fue elegido un nuevo alcalde que cambió la mayor parte del gabinete, incluyendo a la responsable del área de interculturalidad de este organismo (por medio de quien se habían llevado a cabo todas las coordinaciones). Además de esto, durante todo el año 2017 la Dirección de Educación se enfocó en dar cierre a otros proyectos comprometidos ante la inminencia de las elecciones presidenciales llevadas a cabo en el mes de noviembre de ese año. Este panorama retrasó aún más la realización de las entrevistas en los centros, particularmente las de la familia, donde prácticamente se estuvo a merced de la disposición de los directivos de las escuelas, sobre todo porque algunas de ellas cerrarían sus puertas al ser designadas como lugares de votación para las elecciones. Debido a lo anterior y gracias a la disposición de su directora, se pudieron realizar doce entrevistas a familias en uno de los centros.

Así mismo, desde el punto de vista del diseño, no se incluyó a los estudiantes en la investigación. Ello se debió a que el interés de la Dirección de Educación fue iniciar este tipo de investigación en centros de enseñanza básica por ser los que presentan mayor número de estudiantes inmigrantes matriculados, así como ser un periodo de especial relevancia en los procesos de integración y socialización. Por otra parte, estratégicamente se han querido constatar las percepciones subyacentes de los profesionales y familias, dado que son los estamentos en los que se deposita el protagonismo en los procesos de mejora, por ser el “motor de arranque de los cambios para la mejora de la calidad educativa” (Essomba, 2006b, p. 151).

### **11.3 Implicaciones**

El presente estudio ha contribuido a abrir un camino en la mejora de la convivencia democrática en el contexto educacional chileno a partir de la visión de los estamentos que principalmente suelen ser convocados para liderar los procesos de cambio: el profesorado y la familia.

Se han constatado aquellas percepciones ocultas o teorías implícitas en los profesionales y la familia de estudiantes que subyacen a los planes de mejora. Sin embargo, en este camino de la participación y vida democrática en la escuela intercultural, conocer las percepciones de los estudiantes, sus anhelos y aspiraciones es relevante para el desarrollo de las prácticas educativas a través de los planes de mejora. Subrayar sus percepciones en torno a la capacidad del profesorado para afrontar los conflictos y manifestaciones de discriminación constituye una variable de interés a los efectos de los procesos de mejora en convivencia democrática.

Es por ello que el presente estudio sienta bases y sugiere dar continuidad a otros que se encaminen al conocimiento de los núcleos temáticos que articulan la participación de los estudiantes en la fundamentación de los planes de mejora en convivencia democrática: ¿Cuáles son las creencias del alumnado respecto de la diversidad cultural? ¿Cuáles son sus percepciones sobre la discriminación? ¿Qué escuela anhelan?

Develar de qué manera se manifiestan las relaciones entre profesores y alumnos en interculturalidad y qué factores las determinan, es un punto de partida para la participación en diversidad cultural. “Las relaciones entre el profesorado y el alumnado constituyen un factor de enorme trascendencia en la calidad de la convivencia escolar (...) y los conflictos entre el profesorado y alumnado tienen diferentes raíces” (Leiva, 2015, p. 108).

Por último, estos años se han caracterizado, entre otros aspectos, porque en Chile la diversidad cultural ha echado raíces, y en el plano educativo la noción de interculturalidad ha

calado profundamente, por lo que la construcción de una escuela intercultural y democrática es un desafío para las escuelas.

Es así como el fomento de procesos de mejora encaminados al logro de la participación y prevención de la discriminación tiene un gran alcance y profundidad, constituye un pilar para el logro de la escuela que Chile quiere, esto es, una “escuela que promueva los aprendizajes y formación integral de todas y todos los estudiantes, sin exclusión ni discriminaciones arbitrarias” (Mineduc, 2018, p. 9).

## Bibliografía

- Agar, L. (2015). Migraciones internacionales en Chile: caracterización sociodemográfica, inclusión social y desafíos pendientes. Sitio web Comillas.edu. <https://www.comillas.edu/images/OBIMID/Presentaci%C3%B3n%20Santiago%20julio%202015.pdf>
- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. Sitio web UNED. [https://www2.uned.es/grupointer/revs\\_complutense\\_2008\\_formacion\\_profesorado.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/revs_complutense_2008_formacion_profesorado.pdf)
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Aguilar, M. (2011). *La educación y la gestión de los conflictos. Mediar ¿cómo y para qué?* Editorial Concepto.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Sitio web Pixel-Bit. <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Aguirre, L. M. (2005). Políticas culturales en Chile. Una mirada desde la economía política de la cultural. *Redes.com*, 4(1), 319-338. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3672431.pdf>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Sitio web Unesco. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects14\\_5\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects14_5_spa.pdf)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research on Special Educational Need*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M., Hopkins, D., Souti-Iworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Alaminos, A. y Santacreu, O. (2011). La integración cultural y social en las migraciones intraeuropeas. *Migraciones*, 30, 13-42. Sitio web ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Alaminos/publication/275329941\\_La\\_integracion\\_cultural\\_y\\_social\\_en\\_las\\_migraciones\\_intraeuro](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Alaminos/publication/275329941_La_integracion_cultural_y_social_en_las_migraciones_intraeuro)

- Albert, M. (2007). *Aculturación y competencia intercultural: presupuestos teóricos y modelos empíricos*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Allport, G. (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Editorial Universitaria.
- Altives, L. y Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121-136. Sitio web Gerflint. <http://gerflint.fr/Base/Chili7/alvites.pdf>
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 46-70. Sitio web Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART3.pdf>
- Alzate, R. (2005). *Resolución de conflictos: un programa para bachillerato y educación secundaria*. Mensajero.
- Angelides, P., Tasoula, S., y Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>
- Antón, A. (2013). Igualdad y libertad: fundamentos de la justicia social. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 173-194. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art9.pdf>
- Appiah, A. (2000). *Racial identity and racial identification. Theories of race and racism*. Routledge.
- Apple, M. y Beane, J. (2012). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata.
- Arias, D. (2014). *Relaciones internacionales (RR.II.) entre economías subterráneas o ilícitas (ESOL) narcoviolentas en Colombia y México y la incidencia de políticas estatales de EE.UU. 1990-2014* (Tesis inédita de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Sitio web Instituto de Relaciones Internacionales. [http://www.iri.edu.ar/images/Documentos/doctorado/tesis/tesis\\_arias\\_henao.pdf](http://www.iri.edu.ar/images/Documentos/doctorado/tesis/tesis_arias_henao.pdf)
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000. Monográfico Hacia una educación eficaz para todos*, 15-19. Sitio web Congreso Peruano. <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Sitio web Universidad de Madrid. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Arnaiz, P., Azorín, C., y García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31), 1-18. Sitio web Archivos Analíticos de Políticas Educativas. <https://epaa.asu.edu/ojs/>
- Atisba Estudios Urbanos (2018). El mapa de la inmigración en Santiago. Localización espacial de inmigrantes. Sitio web Atisba Estudios y Proyectos Urbanos. [https://www.atisba.cl/wp-content/uploads/2018/07/Reporte-Atisba-Monitor\\_Mapa-Inmigraci%C3%B3n-en-Santiago.pdf](https://www.atisba.cl/wp-content/uploads/2018/07/Reporte-Atisba-Monitor_Mapa-Inmigraci%C3%B3n-en-Santiago.pdf)
- Aymerich, J., Canales, M., y Vivanco, M. (2003). Encuesta sobre tolerancia y no discriminación. Sitio web FACSO. [http://www.facso.uchile.cl/documentos/encuesta-tolerancia-y-no-discriminacion-tercera-medicion-pdf-5207-kb\\_56703\\_5.pdf](http://www.facso.uchile.cl/documentos/encuesta-tolerancia-y-no-discriminacion-tercera-medicion-pdf-5207-kb_56703_5.pdf)
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. Sitio web Sage Journal. <http://edr.sagepub.com/content/37/3/129.short>
- Bar-Tal, D. y Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575. Sitio web Sage Publishing. <http://rer.sagepub.com/content/79/2/557.short>
- Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social*. Prentice Hall Iberia.
- Barrios-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Cedecs.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayona, J. (2008). El impacto de la inmigración extranjera en la estructura demográfica de las ciudades. El caso de la ciudad de Barcelona y su región metropolitana. *ACE: Architecture*,



- City and Environment*, 3(8), 116-142. Sitio web UPC.  
<http://revistes.upc.edu/ojs/index.php/ACE/article/view/2460>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Sitio web Unicef. <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2016/04/Lo-aprendi--en-la-escuela.pdf>
- Belliard, C. (2015). Inmigrantes negros en Chile: prácticas cotidianas de racialización/sexualización. Sitio web Repositorio Universidad de Chile. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136044/TesisBelliard\\_NegritudesExtranjerasenChile\\_FINAL\\_29.09.15-C.%20Belliard.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136044/TesisBelliard_NegritudesExtranjerasenChile_FINAL_29.09.15-C.%20Belliard.pdf?sequence=1)
- Belliard, C. (2016). *Negritudes extranjeras en Chile. Significaciones y estereotipos sexogenéricos en la interacción de inmigrantes afrocaribeños con chilenos* (Memoria inédita, Universidad de Chile, Chile). Sitio web Repositorio Universidad de Chile. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136044/TesisBelliard\\_NegritudesExtranjerasenChileFINAL\\_29.09.15-C.%20Belliard.pdf?sequence](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136044/TesisBelliard_NegritudesExtranjerasenChileFINAL_29.09.15-C.%20Belliard.pdf?sequence)
- Beltrán, M. (2012). *Fortalecimiento institucional de la sede San Bernardo de la Universidad Arturo Prat mediante la gestión del cambio* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, España. Sitio web Fondos Digitales. <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2454/fortalecimiento-institucional-de-la-sede-san-bernardo-de-la-universidad-arturo-prat-mediante-la-gestion-del-cambio/>
- Beltrán, M. y Fernández, A. (2015). *Gestión del conflicto: herramientas para las organizaciones educativas*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Benbenishty, R., Astor, R., Roziner, L., y Wrabel, S. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206. Sitio web Sage Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X16644603>
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 151-170. Sitio web Investigación Pedagógica. [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_114.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf)
- Bennett, Ch. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. Sitio web Sage Publishing. <http://rer.sagepub.com/content/71/2/171.short>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Gobierno de Chile. (2013). Mesa de análisis sobre Proyecto de Ley de Migración y Extranjería. Sitio web Biblioteca del Congreso Nacional.



<http://www.bcn.cl/noticias/mesa-de-analisis-sobre-proyecto-de-ley-de-migracion-y-extranjeria>

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Gobierno de Chile. (2018). Decreto Ley N° 69 de 1953. Título II, Artículo 5. De la Inmigración. Sitio web Ley Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=4418>
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art02.pdf>
- Bifuh, E. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 1(22), 690-699. Sitio web Eric. <http://eric.ed.gov/?id=EJ737904>
- Blanco, A. (1958). *Giralun*. Editorial Yacoima.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Editorial Alianza.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>
- Blanco, R. (2007). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Sitio web Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315. Sitio web Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59938>
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Sitio web Escuela Segura, Mineduc. [http://www.escuelasegura.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103071614300.UNED%20Liderazgo\\_Mejora\\_y\\_Centros\\_Educativos.pdf](http://www.escuelasegura.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071614300.UNED%20Liderazgo_Mejora_y_Centros_Educativos.pdf)
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Sitio

- web Psicoperspectivas.
- <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bonals, J. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Graó.
- Bond, R. y Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229. Sitio web Eric. <http://eric.ed.gov/?id=EJ739601>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM. Sitio web OEI. [www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf](http://www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf)
- Boylard, M. y Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71. Sitio web Sheffield Hallam University Research Archive. [http://shura.shu.ac.uk/8943/1/Boylan\\_Teacher\\_education\\_for\\_social\\_justice%20SHUR%20A\\_copy.pdf](http://shura.shu.ac.uk/8943/1/Boylan_Teacher_education_for_social_justice%20SHUR%20A_copy.pdf)
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67, 425-459. Sitio web Scientific Research and Academic Publisher. [http://www.scirp.org/\(S\(oyulxb452alnt1aej1nfow45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1564721](http://www.scirp.org/(S(oyulxb452alnt1aej1nfow45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1564721)
- Briceño-León, R. (2002). La nueva violencia urbana de América Latina. *Sociologías*, 8, 34-51. Sitio web SciELO. <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a03>
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-222. Sitio web Sage Publishing. <http://aer.sagepub.com/content/42/1/153.short>
- Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Ediciones Morata.
- Campdesuñer, L. (2008). Fundamentos para una práctica educativa en valores. *Foro Educativo*, 13, 109-125. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.html>

- Carbonell, F. (2000). Tribuna. Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36688>
- Cárdenas, M. (2007). Escala de racismo moderno: propiedades psicométricas y su relación con variables psicosociales. *Universitas Psychologica*, 6(2), 255-262. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/pdf/647/64760205.pdf>
- Carrillo, C. (2016). *La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los hijos de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno*. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Editorial Universitaria.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Editorial Lumen.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Sitio web Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Cerezo, F. (1996). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 333-352. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/28127169\\_Violencia\\_y\\_victimizacion\\_entre\\_escolares\\_El\\_bullying\\_Estrategias\\_de\\_identificacion\\_y\\_elementos\\_para\\_la\\_intervencion\\_a\\_traves\\_del\\_Test\\_Bull-S](https://www.researchgate.net/publication/28127169_Violencia_y_victimizacion_entre_escolares_El_bullying_Estrategias_de_identificacion_y_elementos_para_la_intervencion_a_traves_del_Test_Bull-S)
- Chodi, F. (1990). *Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural*. En F. Chiodi (Ed.), *La educación indígena en América Latina* (pp. 399-436). Ediciones Abya Yala. Sitio web Unesco <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150584so.pdf>
- Coll, C. (Comp.), Marchesi, A., y Palacios, J. (Comp.). (1999). *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Psicología.
- Conde, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de educación secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. Memoria para optar al grado de doctora Universidad de Huelva. Sitio web Universitat Oberta per a Majors. [http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social* (tercera edición). Ediciones Morata.

- Constitución Política de Chile (2009). *Constitución de la República de Chile actualizada a octubre 2009*. Sitio web Cámara del Senado. [http://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion\\_politica\\_2009.pdf](http://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica_2009.pdf)
- Correa, J. (2016). La inmigración como “problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su papel en la conformación de la Nación. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 35-49). Editorial Universitaria.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Del Solar, S. (2009). Los docentes frente al Simce: entre la resistencia y la adaptación. Estudio de caso en una escuela municipal de una comuna popular santiaguina. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 38, 47. Sitio web Revista Docencia. [www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/09/Docencia\\_38.pdf](http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/09/Docencia_38.pdf)
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. Sitio web Universitat Oberta per a Majors. [http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Sitio web Unesco. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Sitio web RIE-OEI. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.pdf>
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1),1-15. Sitio web SciELO. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a1.pdf>
- Díaz, E. (2005). Posmodernidad. Sitio web Historia del Traje. [http://www.historiadeltraje.com.ar/archivos/EstherDiaz\\_Posmodernidad.pdf](http://www.historiadeltraje.com.ar/archivos/EstherDiaz_Posmodernidad.pdf)
- Diccionario de la Lengua Española (2016). Extranjero. Sitio web RAE. <http://dle.rae.es/?id=HOgLUWT>
- Diccionario de la Lengua Española (2017). Tolerancia. Sitio web RAE. <http://dle.rae.es/?id=ZyWPzRW>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213. Sitio web SciELO. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>

- Dubet, F. (2013). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 233-238. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/recs2.pdf>
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 464-467. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130145.pdf>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Eco, H. (2000). *Tratado de semiótica general*. Editorial Lumen.
- Educación 2020 (2010). Todo lo que debe saber sobre el Simce. Mitos sobre el Simce y lo que realmente significan los distintos niveles. Sitio web Educación 2020. <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/analisis2020.pdf>
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicación*, 6, 27-30. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/profile/Jazmine\\_Escobar-Perez/publication/302438451\\_Validez\\_de\\_contenido\\_y\\_juicio\\_de\\_expertos](https://www.researchgate.net/profile/Jazmine_Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos)
- Escobar, L. (2012). La inmigración en Chile: la necesidad de un Plan Nacional de Integración y Cooperación Internacional. Sitio web Diario Constitucional. <http://diarioconstitucional.cl/articulos/la-inmigracion-en-chile-la-necesidad-de-un-plan-nacional-de-integracion-y-cooperacion-internacional/>
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 3(3), 107-141. Sitio web Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>

- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>
- Escudero, J., González, M. T., y Martínez, N. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638>
- Espelt, E., Javaloy, F., y Cornejo, J. M. (2006). La paradoja del racismo aversivo hacia los inmigrantes: un estudio experimental. *International Journal of Social Psychology*, 21(1), 3-20. Sitio web Taylor & Francis Online. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347406775322232>
- Espelt, E., Javaloy, F., Cornejo, J. M. (2006). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil: ¿una o dos dimensiones? *Anales de Psicología*, 22(1), 81-88. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16722111.pdf>
- Essomba, M. (2006a). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó.
- Essomba, M. (2006b). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Estrada, C. y Oyarzún, M. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé*, 16(1), 111-121. Sitio web SciELO. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282007000100009](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100009)
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente Simce? *Estudios Públicos*, 75, 107-161. Sitio web Praxis. <http://www.praxis.cl/sanisoro/Tareas/02%20Actividad%20de%20lectura/Qu%C3%A9%20mide%20realmente%20el%20SIMCE%20Eyzaguirre.pdf>
- Fabelo, J. (2004). Los valores y sus desafíos actuales. Sitio web Insumisos. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Los%20valores%20y%20los%20desafios%20actuales.pdf>
- Fajardo, M., Patiño, M. I., y Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 39-50. Sitio web Mipgroup. <http://www.mipgroup.es/articulo1.pdf>
- Fernández, A. (2013). *Redefinición de procesos y estructura organizacional a través de la gestión del cambio en una institución educativa* (Tesis inédita de doctorado, Universidad de



- Sevilla, España). Sitio web Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.  
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24058>
- Fernández, M. (1999). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Ferran, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. McGraw-Hill.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. Sitio web SciELO.  
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-18. Sitio web Redalyc.  
<http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Fierro, M. C, Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (Ed.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-132). ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Frederick, R., Cave, A., y Perencevich, K. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 315-322.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.004>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, S. y César, M. (2002): Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96. Sitio web Repositorio de la Universidad de Lisboa.  
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6438>
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children (EC)*, 60(4), 294-309. Sitio web Sage Journals.  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440299406000402>
- Fuentes, S. (2009). Eficacia escolar y formación en valores en la escuela técnica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 7-28. Sitio web Redalyc. [www.redalyc.org/pdf/551/55111725002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/551/55111725002.pdf)
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Sitio web Observatorio Chileno de Políticas Educativas.  
[http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/fullan\\_cambio\\_educativo\\_revision\\_historica.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/fullan_cambio_educativo_revision_historica.pdf)

- Fundación Avanza Chile (2013). Simce 2013. Liceos Bicentenarios y su foco en mejorar la calidad. Informe de Políticas Públicas N° 16. Sitio web Avanza Chile. <http://www.avanzachile.cl/noticia/simce-2013-liceos-bicentenarios-y-su-foco-en-mejorar-la-calidad/>
- Fundación Foessa (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. [https://books.google.cl/books?id=wi2eWxxVV\\_kC&pg=PA613&lpg=PA613&dq=inmigrante](https://books.google.cl/books?id=wi2eWxxVV_kC&pg=PA613&lpg=PA613&dq=inmigrante)
- Gáinza, A. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. Lom Ediciones.
- Gallego, C., Rodríguez, M., y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 60-110. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/html/3537/353747312003/>
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- García, J. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Barrera-Coromina, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Editorial EDP-UAB.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., y Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03172938>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gilbert, D. y Hixon, J. (1991). The trouble of thinking: activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 509-517. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.509>
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 9-26.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual de educadores*. Ed. Granica.
- Gobierno de Chile (1993). Ley N° 19.253. Protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas (05/10/1993). Sitio web Conadi. <http://www.conadi.gob.cl/documentos/LeyIndigena2010t.pdf>



- Gómez, M. (2010). La educación para la paz aplicada a la tutoría académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 123-139. Sitio web Universidad de Granada. [http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n3\\_2010\\_dea3.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea3.pdf)
- Gómez, R. (2008). VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España: 2008. *Revista Humanismo y Trabajo Social*, 7, 306-310. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=402595>
- Gómez J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuicuilco*, 17(48), 11-34. Sitio web Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35117051002.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num3/art2.pdf>
- González, C. (2015, 7 de septiembre). Número de inmigrantes en Chile llegaría a un millón en ocho años. Diario digital La Tercera. Sitio web La Tercera. <http://www.latercera.com/noticia/numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos/>
- González, P. y Bassaletti, R. (2016). Reflexiones a partir de un conversatorio sobre convivencia y prevención de violencia escolar, realizado en Fundación Paz Ciudadana, el 16 de octubre de 2015. *Conceptos*, 35, 1-19. Sitio web Paz Ciudadana. <http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2016/07/CONCEPTOS-35-junio-2016.pdf>
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. Sitio web EdChange. <http://www.edchange.org/publications/MTE-published.pdf>
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Guell, P. (2008). ¿Qué se dice cuando se dice cultura? Notas sobre el nombre de un problema. *Revista de Sociología*, 22, 37-64. Sitio web FACSO. [www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/22/2202-Guell.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/22/2202-Guell.pdf)
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 7-23. Sitio web Fundamentos. <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-18.pdf>

- Gundara, J. y Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468. Sitio web Taylor & Francis Online. <https://www.tandfonline.com/toc/ceji20/current>
- Gutiérrez, C. (2005). La tolerancia como desvirtuación del reconocimiento. *Palimpsestvs: Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, 5, 8-15. Sitio web Universidad Nacional de Colombia. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/palimpsestvs/article/view/8054>
- Gutiérrez, J. (2016). Violencias etnoraciales en el contexto de la inmigración negra en Santiago de Chile. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 113-129). Editorial Universitaria.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12(2), 7-17.
- Hernández, R. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, V. y Santana, P. (2010). Procesos implicados en la mejora escolar: las condiciones institucionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 45-58. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art2.pdf>
- Holland, Dorothy et al. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. *Cepal-Serie Políticas sociales*, 47. Sitio web Cepal. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf)
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). “La base de conocimientos de mejora de la escuela”. En D. Reynolds (Ed.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71- 101). Santillana Aula XXI.
- Howe, E. y Shijing, X. (2013). Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local: Bridging gaps between East and West. *Teaching and Teacher Education*, 36, 33-43. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/259131803\\_Transcultural\\_teacher\\_development\\_within\\_the\\_dialectic\\_of\\_the\\_global\\_and\\_local\\_Bridging\\_gaps\\_between\\_East\\_and\\_West](https://www.researchgate.net/publication/259131803_Transcultural_teacher_development_within_the_dialectic_of_the_global_and_local_Bridging_gaps_between_East_and_West)
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, R. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado*,

- 17(1), 367-384. Sitio web Universidad de Granada.  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL7.pdf>
- Ilizástigui, L. (2015). *El modelo de intermediación en la evaluación cognitiva de niños*. Dykinson.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH. (2012). Cartilla sobre derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes. Sitio web Biblioteca Digital INDH.  
<http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/776/informe-estudiantes-dhh-segunda-edicion.pdf?sequence>
- Intercultural Center for Research in Education, INCRE. (2007). El desafío de la identidad cultural para Chile. Sitio web Incre.  
<http://www.incre.org/pdf/Chile.pdf?iframe=true&width=90%&height=90%>
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2013). La educación para la ciudadanía; nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 5-13. Sitio web Rinace. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/editorial.pdf>
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Jensen, M. F. (2008). *Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria chilena*. Sitio web Asociación Latinoamericana de Población.  
[www.alapop.org/alap/files/docs/congreso2008/ALAP\\_2008\\_FINAL\\_354.pdf](http://www.alapop.org/alap/files/docs/congreso2008/ALAP_2008_FINAL_354.pdf)
- Jiménez, E. (2016). Inmigrantes negros en la población Los Nogales de Estación Central. El preludio de un gueto. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 159-173). Editorial Universitaria.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 20(65), 419-441. Sitio web SciELO.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/%20v20n65/v20n65a5.pdf>
- Jiménez, F. y Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. Sitio web Universidad Javeriana.  
[https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/12-24%20\(2019\)/281060624008/281060624008\\_visor\\_jats.pdf](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/12-24%20(2019)/281060624008/281060624008_visor_jats.pdf)
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de*

- Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49. Sitio web Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Paidós.
- Jordán, J. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. CEAC.
- Jordán, J. y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. UOC.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485-492. Sitio web Science Direct. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/28/4>
- Kann, L., Kinchen, S., Williams, B., Ross, J., Lowry, R., Hill, C., Grunbaum, J. A., Blumson, P., Collins, J., y Kolbe, L. (1999). Youth risk behavior surveillance-United States, 1997. *Journal School Health*, 68(10), 399-448. Sitio web Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/17461561/1998/68/10>
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14.
- Leiva, J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2936534.pdf>
- Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 14(3), 251-274. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/50285771\\_educacion\\_intercultural\\_y\\_convivencia\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/50285771_educacion_intercultural_y_convivencia_desde_la_perspectiva_docente)
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia*. Ediciones Aljibe.
- Leiva, J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de educación intercultural: un estudio cualitativo. *Revista de Educación y Humanidades*, 4, 109-128. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>
- Leiva, J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 155-166. Sitio web Universidad de Madrid. <http://revistas.um.es/reifop/article/view/155/162031>
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Ediciones Aljibe.
- Leiva, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Dykinson, S.L.

- Leiva, J. (2017). La interculturalidad como respuesta para la prevención del fracaso escolar en contextos de riesgo. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 16, 19-33. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/485063>
- Levinson, B. y Berumen, J. (2007). Democratic citizenship education and the state in Latin America: A critical overview. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(5), 15-31. Sitio web Rinace. [http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art1\\_eng.htm](http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art1_eng.htm)
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>
- Locke, J. (2014). *Ensayo y carta sobre la tolerancia (segunda edición)*. Alianza Editorial.
- López-Hurtado, L. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En E. Prats (Coord.), *Multiculturalismo y educación para la equidad* (pp. 13-44). Octaedro-OEI.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 4(1), 9-28. Sitio web Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART1.pdf>
- López, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(81), 1-22. Sitio web Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART4.pdf>
- López, J. y Sánchez, M. (1998). *Asesoramiento y apoyo externo a los centros de enseñanza secundaria*. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=114099>
- López, J., Perera, V. H., Bejarano, E., Del Pozo, M., y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117. Sitio web Rinace. [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art6.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art6.htm)
- López, J. (1992). Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares. En J. M. Escudero y J. López (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 311-340). Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4813>
- López, V. y Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumento para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>

- Loubet-Orozco, R. y Jacobo-García, H. (2013). La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la población infantil migrante. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 195-212. Sitio web Rinace. [www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art10.pdf](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art10.pdf)
- Magendzo, A. (2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Sitio web OEI. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Maiztegui, C., González, M., y Santibáñez, R. (2013). Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del Informe PISA 2009. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 69-91. Sitio web Rinace. [www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.htm](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.htm)
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61. Sitio web Science Direct. [www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/35](http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/35)
- Marcelo, C. y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Editorial Ariel.
- Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 14(1), 111-134. Sitio web Universidad de Granada. [www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf)
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Marín, M. (2009). Atención educativa en contextos interculturales. Aspectos claves de la educación inclusiva. *Publicaciones INICO. Colección Investigación*, 56-87. Sitio web Universidad de Salamanca. <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Marks, H. M., Seashore, K., y Printy, S. (2000). "The capacity for organizational learning". En K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 239-267). JAI Press.
- Martínez, B., Mendizábal, A., y Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 239-271. Sitio web Redalyc. [www.redalyc.org/pdf/567/56712871011.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/567/56712871011.pdf)



- Martínez, R. y Arnáiz, P. (2002). De la integración a una educación para todos: la atención a la diversidad desde la educación primaria a la universidad. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/926361>
- Martori, J. y Surinach, J. (2006). Población inmigrante y espacio urbano. Indicadores de segregación y pautas de localización. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 32(7), 49-62. Sitio web SciELO. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612006000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612006000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Matoba, S. (2011). Teacher epistemology and collective narratives: Interrogating teaching and diversity. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 609-618. Sitio web Science Direct. [www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/27/3](http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/27/3)
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Ed. Granica.
- McAllister, G. y Jordan, J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24. <https://doi.org/10.3102%2F00346543070001003>
- Mella, O. (2002). *La entrevista cualitativa en profundidad. Técnica de investigación en ciencias sociales y educación*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI.
- Memmi A. (2010). El racismo. Definiciones. *Cuaderno de Trabajo. Textos y herramientas. Proyecto AFRODESC/EURESCL*, 8, 53-73.
- Mena, I., Lissi, M. R., Acalay, L., y Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Messías, V., Muñoz, Y., y Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268402>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 42-45. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47495>
- Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo Social*, 7, 59-76. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4391739.pdf>
- Mínguez, C. (1995). Valores humanos y educación en/para la tolerancia. *Revista Aula*, 7, 61-77. Sitio web Universidad de Salamanca.

[https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69203/1/Valores\\_humanos\\_y\\_educacion\\_en\\_p\\_ara\\_la\\_t.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69203/1/Valores_humanos_y_educacion_en_p_ara_la_t.pdf)

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Autor.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2010). Conviviendo mejor en la escuela y en el Liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas.

Sitio web Mineduc.  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf)

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2011a). Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248. Sitio web Mineduc.

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&idVersion=2016-03-03>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2011b). Ley Sobre Violencia Escolar N° 20.536.

Sitio web Ley Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087&ep=True>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2013). Discriminación en el contexto escolar.

Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Escuela Segura. Sitio web Mineduc.  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf)

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2014a). Estrategia de apoyo al clima y convivencia escolar. Plan de Gestión y Protocolo de actuación. Orientaciones para el asesor técnico pedagógico. Sitio web Mineduc.

[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2014/CLIMA\\_ATP\\_WEB\\_2014\(1\).pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/CLIMA_ATP_WEB_2014(1).pdf)

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2014b). Orientaciones técnicas para liderar el plan de mejoramiento educativo. Sitio web Mineduc.

[http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201304241014510.orientaciones\\_tecnicas\\_pme.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201304241014510.orientaciones_tecnicas_pme.pdf)

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015a). Bases de la política nacional de convivencia escolar, 2015-2018. Sitio web Mineduc.

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015b). Diversificación de la enseñanza. Decreto N° 83. Sitio web Mineduc.

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>



- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015c). Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar. Sitio web Ley Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172&idVersion=2017-12-28>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015d). Más información mejor educación. Conozcamos nuestras escuelas. Sitio web Mineduc. <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015e). Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de mejoramiento educativo. Nuevo enfoque a 4 años. Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Sitio web Mineduc. [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME%20DOC%20N1%20VF\\_2014.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME%20DOC%20N1%20VF_2014.pdf)
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2018). Orientaciones para el plan de mejoramiento educativo 2018. Sitio web Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2019a). Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2019. Sitio web Liderazgo Escolar. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-orientaciones-PME-2019\\_LE.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-orientaciones-PME-2019_LE.pdf)
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2019b). Política nacional de convivencia escolar 2019. Sitio web Convivencia Escolar. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. (1953). Decreto con Fuerza de Ley N° 69. Sitio web Ley Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=4418>
- Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile. (1993). Ley N° 19.253. Normas sobre protección, fomento y desarrollo de los Indígenas. Sitio web Ley Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2003). Oficio Circular N° 6.232. Sitio web Minsal. <http://web.minsal.cl/portal/url/item/71821af88f94fda7e04001011f0164f3.pdf>
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2005). Oficio Ordinario N° 00894. Sitio web Mineduc. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2017/04/7-ORD.894-Mineduc-Migrante.pdf>
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2007). Convenio de colaboración y acción conjunta entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Resolución

- Exenta                    N°                    6677.                    Sitio                    web                    Extranjería.  
[http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/R.E%20N\\_%206677%20JUNJI.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/R.E%20N_%206677%20JUNJI.pdf)
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2014). Hacia una nueva política migratoria. Boletín Informativo del Departamento de Extranjería y Migración. Sitio web Extranjería.  
<http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2014/07/01/hacia-una-nueva-politica-migratoria/>
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2016). Migración haitiana en Chile. Boletín Informativo del Departamento de Extranjería y Migración. Sitio web Extranjería.  
<http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2016). Programa de promoción y asistencia social de inmigrantes en situación de vulnerabilidad. Sitio web Ministerio del Interior.  
<http://www.interior.gob.cl/transparenciaactiva/doc/ActosyDocumentosDiarioOficial/200/3013304.pdf>
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. (2018). Minuta: Reforma Migratoria y Política Nacional de Migraciones y Extranjería. Sitio web Gobierno Digital  
[https://cdn.digital.gob.cl/filer\\_public/b0/09/b0099d94-2ac5-44b9-9421-5f8f37cf4fc5/nueva\\_ley\\_de\\_migracion.pdf](https://cdn.digital.gob.cl/filer_public/b0/09/b0099d94-2ac5-44b9-9421-5f8f37cf4fc5/nueva_ley_de_migracion.pdf)
- Ministerio del Interior, Gobierno de Chile (2019). Estimación de personas extranjeras residentes en Chile. Informe Metodológico. Sitio web Extranjería.  
[www.extranjeria.gob.cl/media/2019/07/Estimaci%C3%B3n-Poblaci%C3%B3n-Extranjera-en-Chile.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/07/Estimaci%C3%B3n-Poblaci%C3%B3n-Extranjera-en-Chile.pdf)
- Secretaría General de Gobierno, Gobierno de Chile. (2012). Ley contra la Discriminación N° 20.609. Sitio web Ley Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15. Sitio web Universidad de Granada.  
[www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf)
- Monardes, C. (2012). *Calidad de vida de adolescentes inmigrantes extranjeros que cursan educación secundaria obligatoria en Salamanca* (Tesis de doctorado inédita, Universidad de Salamanca. España). Sitio web Universidad de Salamanca.  
[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115643/1/DDOMI\\_MonardesSeemannC\\_CalidaddeVida.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115643/1/DDOMI_MonardesSeemannC_CalidaddeVida.pdf)
- Monereo, C. y Solé, I. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial.

- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reconstructivista. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 25-32. Sitio web Universidad de Valparaíso. <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/Analizando-la-pol%C3%ADtica-de.pdf>
- Monteith, M. (1993). Self-regulation of prejudiced responses: Implications for progress in prejudice-reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 469-485. Sitio web Sage Publishing. <http://gpi.sagepub.com/content/13/2/183.full.pdf+html>
- Montes, A. y Parcerisa, Ll. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. En *PAPERS. Revista de Sociología*, 101(4), 451-471. Sitio web Universidad Autónoma de Barcelona. <http://papers.uab.cat/article/view/v101-n4-montes-parcerisa/2194-pdf-es>
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Revista Iniciación a la Investigación*, 3. Sitio web Universidad de Jaen. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/issue/view/2>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(5), 2-27. Sitio web Redalyc. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1710/171059669001/html/index.html>
- Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Morin, E. (1999b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Sitio web Ideas on line. <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Murillo, F., Krichesky G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186. Sitio web Rinace. [www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf)
- Murillo, F. (2003a). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). 1-22. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/28065800\\_El\\_movimiento\\_teorico-practico\\_de\\_Mejora\\_de\\_la\\_Escuela\\_Algunas\\_lecciones\\_aprendidas\\_para\\_transformar\\_los\\_centros\\_docentes](https://www.researchgate.net/publication/28065800_El_movimiento_teorico-practico_de_Mejora_de_la_Escuela_Algunas_lecciones_aprendidas_para_transformar_los_centros_docentes)

- Murillo, F. (Coord.). (2003b). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Sitio web Universidad Autónoma de Madrid. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf)
- Murillo, F. (2003c). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. Sitio web Universidad Autónoma de Madrid. <https://revistas.uam.es/index.php/reice>
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 9(4), 7-23. Sitio web Universidad Autónoma de Madrid. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4\\_art1.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4_art1.pdf)
- Murillo, P. (1999). *Teorías sobre el cambio del profesorado. El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Mergablum.
- Murillo, P. (2003a). *Los procesos de cambio educativo en la sociedad actual: resistencias y nuevos retos*. Conferencia presentada en las IV Jornadas de Educación en Ciencias de la Salud. Innovación y Cambio en la Docencia. Universidad de Chile.
- Murillo, P. (2003b). La colaboración como estrategia de asesoramiento. Estrategias de asesoramiento. *Temáticos Escuela Española*, 7, 1-5. Sitio web Academia. [http://www.academia.edu/3711375/la\\_colaboraci%c3%93n\\_como\\_estrategia\\_de\\_asesoramiento](http://www.academia.edu/3711375/la_colaboraci%c3%93n_como_estrategia_de_asesoramiento)
- Murillo, P. (Coord.). (2004a). ¿Cómo mejoran los centros educativos? Análisis de los proyectos y procesos y su incidencia en el aprendizaje organizativo. Sitio web Universidad de Sevilla. [https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_proyecto.php?idproy=6468](https://investigacion.us.es/sisius/sis_proyecto.php?idproy=6468)
- Murillo, P. (2004b). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5(2), 44-57. Sitio web Educa Madrid. <http://www.educa.madrid.org/web/eoep.at.colmenarviejo/blog/asesoramiento.pdf>
- Murillo, P. (2005). El asesoramiento externo en los procesos de formación del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 57, 59-67. Sitio web Investigación en la escuela. [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/57/R57\\_5.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/57/R57_5.pdf)
- Murillo, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1). Sitio web Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/63746>
- Murillo, P. y Gallego-Domínguez, C. (2018). Condiciones de desarrollo profesional del técnico docente dominicano como asesor pedagógico. *Revista de Investigación en Educación*,

- 16(1), 51-67. Sitio web Universidad de Vigo.  
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Nakamura, P. (2011). La inclusión de las familias inmigrantes en la escuela: el caso de una comunidad peruana en Japón. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 158-173. Sitio web Rinace.  
[www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art9.html](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art9.html)
- Navarro, A. (2005). *El planeamiento estratégico en instituciones educativas. Análisis situacional comparativo*. Ponencia presentada en II Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Sitio web Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. [www.saece.org.ar/docs/congreso3/Aristimuno.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Aristimuno.doc)
- Navas-Martínez, L. y Sánchez-Bravo, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60. Sitio web SciELO.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282010000100004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000100004)
- Nieda, J., Urbón, F., González, M., Iniesta, A., Prada, M., y Martín, J. (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Sitio web Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=1347\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1347_19)
- Nieto, J. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista Educación*, 311, 217-234. Sitio web Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3111100458.pdf?documentId=0901e72b81272f7d>
- Noordhoff, K. y Kleinfeld, J. (1993). Preparing teachers for multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 27-39. Sitio web University of Northern Colorado.  
[http://www.unco.edu/cebs/diversity/pdfs/Sleeter\\_Preparing%20Teachers%20for%20Culturally%20Diverse%20Schools.pdf](http://www.unco.edu/cebs/diversity/pdfs/Sleeter_Preparing%20Teachers%20for%20Culturally%20Diverse%20Schools.pdf)
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “Social Justice” in education. *Review of Education Research*, 76(4), 507-535. Sitio web Sage Publishing.  
<http://rer.sagepub.com/content/76/4/507.abstract>
- Nubiola, J. y Sierra, B. (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. Artículos y Ensayos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(13), 107-119. Sitio web Universidad de Navarra. [www.unav.es/users/Articulo55.pdf](http://www.unav.es/users/Articulo55.pdf)
- Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. (2013). Casen, Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Inmigrantes. Síntesis de resultados. Sitio web

- Observatorio Ministerio de Desarrollo Social.  
[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN\\_2013\\_Inmigrantes\\_01\\_marzo.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN_2013_Inmigrantes_01_marzo.pdf)
- Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. (2015). Casen, Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Inmigrantes. Síntesis de resultados. Sitio web Observatorio Ministerio de Desarrollo Social.  
[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Ampliando\\_la\\_mirada\\_sobre\\_la\\_pobreza\\_d\\_igualdad.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Ampliando_la_mirada_sobre_la_pobreza_d_igualdad.pdf)
- Oetzel, J. y Ting-Toomey, S. (2006). *The Sage Handbook of conflict. Integrating theory, research and practice*. Sage Publications.
- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento en habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes* (Tesis inédita de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España). Sitio web Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/10653/1/T31851.pdf>
- Olweus, D. (2004). Conductas de acosos y amenaza entre escolares. Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Sitio web Unesco. <http://gem-report-2019.unesco.org/es/inicio/>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1999). Declaración y el programa de acción sobre una cultura de paz (53ª Asamblea General). Sitio web ONU. <http://www.un-documents.net/a53r243.htm>
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM. (2006). Glosario sobre migración. Sitio web OIM. [http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM. (2011). Perfil migratorio de Chile. Sitio web OIM. [http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Stefoni\\_Perfil-Migratorio-de-Chile.pdf](http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Stefoni_Perfil-Migratorio-de-Chile.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM. (2014). Conceptos generales sobre migración. Sitio web OIM. [www.oim.org.co](http://www.oim.org.co)
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2009). Declaración universal de derechos humanos. Sitio web ONU. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280. Sitio web Dialnet.



- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19030>  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19030>
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 17-37. Sitio web Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35803.pdf?documentId=0901e72b81281c67>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Sitio web Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Pascale, P. (2010). Nuevas formas de racismo. Estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 57-69. Sitio web SciELO. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Paul-Binyamin, I. y Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes. The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47-57. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/.../262194098\\_Multiculturalism\\_in\\_t](https://www.researchgate.net/.../262194098_Multiculturalism_in_t)
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. Sitio web SciELO. <http://www.scielo.cl/pdf/ssa/v12n1/art04.pdf>
- Pavez, J. (2013). Afecciones afrocolombianas. Transnacionalización y racialización del mercado del sexo en las ciudades mineras del norte de Chile. Sitio web Academia. [http://www.academia.edu/3274620/Afecciones\\_afrocolombianas\\_Transnacionalizacion\\_y\\_racializacion\\_del\\_mercado\\_delsexo\\_en\\_las\\_ciudades\\_mineras\\_del\\_norte\\_de\\_Chile](http://www.academia.edu/3274620/Afecciones_afrocolombianas_Transnacionalizacion_y_racializacion_del_mercado_delsexo_en_las_ciudades_mineras_del_norte_de_Chile)
- Peñalva, A. y Aguilar, M. J. (2012). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. *Educación y Diversidad*, 5(1), 73-85. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618852.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Sitio web Redalyc. <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Pérez de Maldonado, I. (2004). Análisis organizacional en instituciones educativas. *Revista Encuentro Educativo*, 11, 448-459. Sitio web Producción Científica. [www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/article/download/.../5021](http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/article/download/.../5021)

- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Prilleltensky, I. (2014). Justice and human development. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 287-305. Sitio web Hipatia Press. <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/1035>
- Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana, PAPSE. (2015). Políticas sobre mejora de la escuela. Informes de España, México, Chile e Inglaterra. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Bolivar/publication/310954135\\_Políticas\\_sobre\\_Mejora\\_de\\_la\\_Escuela\\_Informes\\_de\\_Espana\\_Navarra\\_y\\_Cataluna\\_Mexico\\_Chile\\_e\\_Inglaterra/links/583bcd1e08aef00f3bfd8a62/Políticas-sobre-Mejora-de-la-Escuela-Informes-de-Espana-Navarra-y-Cataluna-Mexico-Chile-e-Inglaterra.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/310954135_Políticas_sobre_Mejora_de_la_Escuela_Informes_de_Espana_Navarra_y_Cataluna_Mexico_Chile_e_Inglaterra/links/583bcd1e08aef00f3bfd8a62/Políticas-sobre-Mejora-de-la-Escuela-Informes-de-Espana-Navarra-y-Cataluna-Mexico-Chile-e-Inglaterra.pdf)
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2013). Informe regional de desarrollo humano 2013-2014. Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. Sitio web PNUD. <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>
- Quintana, S. (2012). Sojourner children's developmental understanding of nationality. *IJEP. International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 14-34. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3918620>
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós.
- Rawls, J. (1971). Teoría de la justicia. Sitio web Etikhe. [https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john\\_rawls\\_-\\_teoria\\_de\\_la\\_justicia.pdf](https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf)
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 91-107. Sitio web OEI. [www.oei.es/historico/.../calidad\\_educacion\\_sentido\\_democratico\\_reimers.pdf](http://www.oei.es/historico/.../calidad_educacion_sentido_democratico_reimers.pdf)
- Reynolds, D. (Ed.) (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Santillana.
- Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *INDIANA*, 25, 169-193. Sitio web IAI. [http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana\\_25/Indiana\\_25\\_169-193\\_Riedemann.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf)
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista*



- Latinoamericana*, 14(42), 191-216. Sitio web SciELO.  
[https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art\\_10.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_10.pdf)
- Rodríguez, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-5.
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). La migración en Chile. Breve reporte y caracterización. Sitio web Extranjería.  
[http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf)
- Rojas, N. Amode, N. y Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Revista Latinoamericana*, 14(2), 217-245. Sitio web SciELO.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682015000300011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300011)
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18(3), 145-172. Sitio web Repositorio Universidad Alberto Hurtado. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/1983>
- Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54. Sitio web Cepal.  
<https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas educativas de apoyo y escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 46-66. Sitio web Universidad Autónoma de Madrid.  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/662798>
- Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54. Sitio web Cepal.  
<https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Romero, C. (2003a). Los desplazamientos de la raza: de una invención política y la materialidad de sus efectos. *Política y Sociedad*, 40(1), 111-128. Sitio web Hartza.  
<http://www.hartza.com/carmen2.pdf>
- Romero, C. (2003b). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-26. Sitio web Red Redial. <http://www.red-redial.net/m/pt/referencia-bibliografica-36514.html>
- Romero, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires* (Tesis inédita de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España).

- Sitio web Universidad Complutense de Madrid. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. Sitio web Universidad Javeriana. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3534>
- Rosenblüth, M., Littin, C., Farfán, C., y Rubio, M. J. (2012). Encuesta de opinión: ser migrante en el Chile de hoy. Sitio web Comunicación y Pobreza. <http://www.comunicacionypobreza.cl/wp-content/uploads/SER-MIGRANTE-EN-EL-CHILE-DE-HOY.pdf>
- Ross, V. y Chan, E. (2008). Multicultural education: Raj's story using a curricular conceptual lens of the particular. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1705-1716. Sitio web Science Direct. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000607>
- Rozenblum, S. (2012). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Aique Educación.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración, exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de Estudios de Juventud*, 66, 11-21. Sitio web Injuve. <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type>
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 10-21. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167498>
- Sabatini, F., Cáceres, G., y Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *Revista Eure*, 27(82), 21-42. Sitio web Eure. [www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1258](http://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1258)
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881. Sitio web Revista Educación. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>
- Sales, A., Traver, J. A., y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919. Sitio web Science Direct. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000291>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13(13), 71-78. Sitio web SciELO. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009)

- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Wolter Klawers.
- Sandoval, R. (2016). Hacia una política nacional migratoria. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 103-113). Editorial Universitaria.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sanmartin, J. (2006). El bien común como idea política. John Stuart Mill, los liberales y sus críticos. Sitio web Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/download/FOIN0606110125A/7996>
- Santos, M. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47. Sitio web Revista Educación. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_02.pdf)
- Sarromaa, R. y Connolley, S. (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the 'special' in special education. *International Journal of Special Education*, 2(2), 181-188. Sitio web Eric. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982872.pdf>
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. el orden nacional ante el desafío de la inmigración. Sitio web Apuntes CECYP. <http://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/122>
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10. Sitio web SciELO. <http://scielo.unam.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a4.pdf>
- Schoorman, D. y Bogotch, I. (2010). Conceptualizations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1041-1048. Sitio web Science Direct. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002455>
- Schutz, A. (2001). John Dewey's Conundrum: Can democratic schools empower? *Teachers College Record*, 103(2), 267-302. Sitio web Education Action. [http://www.educationaction.org/uploads/1/0/4/5/104537/deweys\\_conundrum-schutz-tcr.pdf](http://www.educationaction.org/uploads/1/0/4/5/104537/deweys_conundrum-schutz-tcr.pdf)
- Segura, D. y Bijit, K. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *INVI*, 29(81), 20-77. Sitio web Revista INVI. <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/831/1143>

- Senge, P. (2003). *Escuelas que aprenden*. Editorial Norma.
- Servicio Electoral de Chile, Servel. (2009). Constitución Política de Chile. Nacionalidad y Ciudadanía. Art. 10. Santiago de Chile. Sitio web Gobierno de Chile. [http://www.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/constitucion\\_politica\\_2009.pdf](http://www.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/constitucion_politica_2009.pdf)
- Servicio Nacional de Atención a Menores, Sename. (2013). Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los Proyectos de Diagnóstico. Sitio web Sename. [http://www.sename.cl/wsename/otros/dam\\_2013/NNA\\_MIGRANTES.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/dam_2013/NNA_MIGRANTES.pdf)
- Silins, M. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446. Sitio web Emeraldin Sight. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230210440285>
- Smith, J. y Girod, M. (2003). John Dewey & psychologizing the subject-matter: Big ideas, ambitious teaching, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 295-307. Sitio web Science Direct. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X03000167>
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Routledge.
- Smith, S. K., Steadman, G. W., Minton, T. D., y Townsend, M. (1999). Criminal victimization and perceptions of community safety in 12 cities. Bureau of Justice Statistics (BJS), U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs United States of America. Sitio web BJS. <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/cvpcs98.pdf>
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Ed. La Muralla.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula abierta*, 39(1), 117-130. Sitio web ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/305882528\\_Presente\\_y\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion\\_intercultural\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial](https://www.researchgate.net/publication/305882528_Presente_y_futuro_de_la_educacion_intercultural_en_la_formacion_inicial)
- Stefoni, C. (2001). Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile. Sitio web Biblioteca Virtual. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20101111100353/stefoni.pdf>
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Editorial Universitaria/FLACSO-Chile.
- Stefoni, C. (2010). Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 89-103). Editorial Universitaria.

- Stefoni, C. (2016). La nacionalidad y el color de piel en la racialización del extranjero. Migrantes como buenos trabajadores en el sector de la construcción. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 65-79). Editorial Universitaria.
- Stevens, P. (2007). Researching race/ethnicity and educational inequality in English secondary schools: A critical review of the research literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 77(2), 147-185. Sitio web Sage Publishing. <http://rer.sagepub.com/content/77/2/147.short>
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, Vol. II. Editorial Universitaria.
- Subero, D., Vila, I., y Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *IJEP. International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 34-53. Sitio web Hipatia Press. <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/1206>
- Susinos, T. (2007). Tell me in your own words'. Disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 2(2), 117-127. Sitio web Taylor & Francis. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590601141501>
- Swim, J., Aikin, K., Hall, W., y Hunter, B. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199-214. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.199>
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Teitelboim, B. y Cordero, R. (2006). Segunda encuesta nacional de opinión pública UDP. Sitio web Universidad Diego Portales. <http://encuesta.udp.cl/descargas/publicaciones/2006/Tolerancia%20y%20Discriminacion%20en%20Chile%202006.pdf>
- Tessada, J. A. (2013). Inmigración en Chile. Diagnóstico y propuestas de políticas. Panel de políticas públicas CEP. Sitio web Pensamiento Educativo. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/468/public/468-1034-1-PB.pdf>
- Tijoux, M. E. (2014). El otro inmigrante “negro” y el nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. Sitio web Onteaiken. <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>
- Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. Sitio

- web SciELO. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682013000200013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000200013)
- Tijoux, M. E. (2013b). Niños marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 2(61), 83-104. Sitio web Redalyc. [www.redalyc.org/pdf/105/10524674004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/105/10524674004.pdf)
- Tijoux, M. E. y Díaz Letelier, G. (2014). Inmigrantes, los “nuevos bárbaros” en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos. *Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*, 2(1), 284-309. Sitio web Biopolítica. [http://www.biopolitica.unsw.edu.au/sites/all/files/publication\\_related\\_files/maria\\_emilia\\_tijoux\\_gonzalo\\_diaz\\_letelier-inmigracion\\_2014.pdf](http://www.biopolitica.unsw.edu.au/sites/all/files/publication_related_files/maria_emilia_tijoux_gonzalo_diaz_letelier-inmigracion_2014.pdf)
- Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Alianza Editorial.
- Torrego, J. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138351.pdf>
- Touriñán, J. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 15, 213-234. Sitio web Universidad de Salamanca. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3044/0>
- Touriñán, J. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de Pedagogía*, 234, 227-248. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2083110.pdf>
- Touriñán, J. (2008). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. Sitio web Google Books. <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=Ttd1H7pqVmQC&oi=fnd&pg=PR11&dq=discriminación+y+formación+de+valores&ots>
- Traver, J., Segarra, T., y Lozano, M. (2017). Misiones interculturales. Responsabilidad social universitaria y desarrollo local sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 69-88. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6128774>
- Treviño, E. (2017). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC.



- Trujillo, I. y Tijoux, M. E. (2016). Racialización, ficción animalización. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 49-65). Editorial Universitaria.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Organización de Agustinos de Latinoamérica. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Unicef (2011). *Documento del Programa del país*. Autor.
- Universidad Diego Portales (2006). Segunda encuesta nacional de opinión pública UDP. Tolerancia y discriminación en Chile 2006. Sitio web Universidad Diego Portales. <http://encuesta.udp.cl/descargas/publicaciones/2006/Tolerancia%20y%20Discriminacion%20en%20Chile%202006.pdf>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Sitio web Universidad de Salamanca. <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion- Inklusiva.pdf>
- Valenzuela, J. P. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Sitio web FACSO. [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuelabelledelosros\(2009\)segregacionyficom.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuelabelledelosros(2009)segregacionyficom.pdf)
- Vallejos, S. (2012). *Significados que otorgan a los resultados obtenidos en prueba estandarizada Simce, docentes de Matemática y Lenguaje y Comunicación de dos liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional de la Región Metropolitana* (Tesis inédita de Magister en Educación, Universidad de Santiago de Chile, Chile). Sitio web Repositorio Universidad de Chile. [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-vallejos\\_s/pdfAmont/cs-vallejos\\_s.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-vallejos_s/pdfAmont/cs-vallejos_s.pdf)
- Vedoya, S. y Rivera, V. (2018). Gobierno cifra en más de un millón el número de inmigrantes que están en Chile. Sitio web La Tercera. <http://www.latercera.com/nacional/noticia/gobierno-cifra-mas-millon-numero-inmigrantes-estan-chile/121733/>
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. *Publicaciones INICO. Colección Investigación*, 56-87. Sitio web INICO. <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inklusiva.pdf>

- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-44. Sitio web Revista Educación. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf)
- Verdugo, M. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22. Sitio web Revista Educación. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_01.pdf)
- Vicuña, J. y Rojas, T. (2015). *Migración en Arica y Parinacota: panorama y tendencias de una región fronteriza*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. Sitio web SciELO. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242016000100012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242016000100012)
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras completas. Fundamentos de la defectología*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vivanco, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable. Teoría y práctica*. Editorial Universitaria.
- Waitoller, F. y Kozleski, E. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. Sitio web Google Scholar. <https://scholar.google.com/citations?user=LH5E4a8AAAJ&hl=en>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Sitio web Universidad de Chile. [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)
- Warikoo, N. y Carter, P. (2009). Cultural explanations for racial and ethnic stratification in academic achievement: A call for a new and improved theory. *Review of Educational Research*, 79(1), 366-394. Sitio web Sage Publishing. <http://rer.sagepub.com/content/79/1/366.short>
- Wikipedia (2 de septiembre de 2016). Inmigración alemana en Chile. Sitio web Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigración\\_alemana\\_en\\_Chile](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigración_alemana_en_Chile)
- Wikipedia (2 de septiembre de 2016). Inmigración británica en Chile. Sitio web Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n\\_brit%C3%A1nica\\_en\\_Chile](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_brit%C3%A1nica_en_Chile)
- Wikipedia (2 de septiembre de 2016). Inmigración italiana en Chile. Sitio web Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n\\_italiana\\_en\\_Chile](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_italiana_en_Chile)
- Wikipedia (2 de septiembre de 2016). Inmigración neerlandesa en Chile. Sitio web Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n\\_neerlandesa\\_en\\_Chile#Navegantes\\_neerlandeses\\_en\\_la\\_colonia](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_neerlandesa_en_Chile#Navegantes_neerlandeses_en_la_colonia)



- Wikipedia (2 de septiembre de 2016). Inmigración peruana en Chile. Sitio web Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n\\_peruana\\_en\\_Chile](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_peruana_en_Chile)
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90. Sitio web Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695360>
- Yurén, M. y De la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 130-150.
- Zabalza, A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 139-174. Sitio web Redalyc. [www.redalyc.org/.../situación...convivencia+escolar...españa:+política](http://www.redalyc.org/.../situación...convivencia+escolar...españa:+política)
- Zabalza, M. (1996). *Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa*. En A. Parrilla (Coord.), *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. Sitio web Librería Olejnik. <http://libreriaolejnik.com/fichas/41375.pdf>

## Difusión científica de la tesis

Parte de los resultados de la tesis han sido difundidos a la comunidad científica en las siguientes instancias:

**Artículo científico aceptado para publicación:** Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Murcia.

Campdesuñer, L. y Murillo, P. (2019). El conflicto en contextos culturalmente diversos desde la perspectiva de profesionales de la educación.

### Congresos

- Ponencia: Visiones del conflicto en interculturalidad en profesionales de la educación. Lugar: XIX Jornadas internacionales de Psicología Educacional. Ciudad de Concepción, Chile, Noviembre 2019.
- Ponencia: Una propuesta de evaluación de planes de mejora para la convivencia democrática en escuelas interculturales: diseño y validación del cuestionario CDEI (*Convivencia democrática en educación intercultural*). Lugar: V Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia. República Dominicana. Junio 2016.
- Ponencia: Desarrollo de un cuestionario para la evaluación de planes de mejora en convivencia democrática en interculturalidad. Lugar: XV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional: Redes para transformar. Chile, Noviembre 2015.

A lo largo del periodo de formación doctoral, fueron llevadas a cabo las siguientes actividades de colaboración académica:

### Colaboraciones internacionales

- Conferencia Magistral: *Bases psicoeducativas para la mejora desde el paradigma de la inclusión educativa*. Lugar: Seminario Investigación y Epistemología Garcilaso 2019. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú. Junio 2019.
- Conferencia Magistral: *Interculturalidad e inclusión: reflexiones para la educación formal en América Latina*. Lugar: Seminario Internacional de Actualización y Capacitación Docente. Asociación para el Desarrollo Humano “Talentos”. Ministerio de Educación. Cusco, Perú. Febrero, 2018.

- Conferencia Magistral: *Perspectivas educativas para el logro de aprendizajes autónomos desde el modelo educativo por competencias*. Lugar: Conferencias Internacionales “Coordenadas Epistemológicas de la Educación Superior”. Universidad Austral. Cusco, Perú. Febrero 2018.

*Figura: ORCID*



<https://orcid.org/0000-0002-6535-772>