



Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en casos Chile y Uruguay¹.

Incorporation of the school discrimination factor. A study on the incidence of educational inclusion policies in Chile and Uruguay cases

GOMEZ VENEGAS, Matías Rubén²

Gomez Venegas, M. R. (2018). Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en casos Chile y Uruguay. *RELAPAE*, (9), 94-109.

Resumen

Este artículo teórico tiene por finalidad principal desarrollar una conceptualización válida y una operacionalización contextualizada del factor discriminación escolar, en el marco de un estudio comparativo sobre políticas de inclusión educativa y su incidencia en casos de Chile y Uruguay. De esta manera, se consideran aspectos estructurales y contextuales de los sistemas educativos de ambos países, con el propósito de presentar un instrumento de medición de dicho factor, tomando como unidad de análisis a los centros educativos y como unidad de observación a los estudiantes.

Respecto de la metodología, este informe utiliza tanto el método analítico, como el método de estadística descriptiva. Por un lado, el método analítico permite elaborar aportes conceptuales, que recogen elementos sustantivos sobre la discriminación, la exclusión y la convivencia escolar, a partir tanto de antecedentes teóricos y empíricos realizados principalmente en América, como de la revisión de la normativa vigente en Chile y Uruguay. Por otro lado, el método de estadísticas descriptivas posibilita la comparación entre los sistemas educativos de ambos países, desde la consideración de características estructurales que orientan las políticas públicas de inclusión educativa.

Como resultado, se expone un instrumento para la medición del factor discriminación escolar, conformada por un set de indicadores. Se añaden, además, algunas reflexiones y conclusiones complementarias.

Palabras clave: discriminación escolar, inclusión educativa, exclusión escolar, políticas públicas, Chile, Uruguay.

Abstract.

¹ Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación doctoral sobre inclusión educativa y discriminación escolar en casos de Chile y Uruguay. La/el autor/a está afiliada/o al Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (IDEA/USACH) y su proyecto cuenta con el financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile (CONICYT). Las ayudas académicas recibidas de parte de Dr. Vicente Espinoza, Dra. María Ester Mancebo, Dr. Tabaré Fernández y Dra. Kathya Araujo han sido esenciales para este proceso.

² Universidad de Santiago de Chile / matiasrubengomezvenegas@gmail.com

This theoretical article aims to develop, mainly, a valid conceptualization and a contextualized operationalization of the school-discrimination factor, in the context of a comparative study on the educational inclusion policies and their incidence in the Chile's and Uruguay's cases. Accordingly, structural and contextual aspects of both countries' educational systems will be considered, with the purpose of presenting an instrument for measuring said factor; taking the schools as its unit of analysis, and the students as its unit of observation.

Regarding the methods, this report uses both the analytical method, and the descriptive statistics method. On the one hand, the analytical method allows to develop conceptual insights by collecting substantial elements about discrimination, exclusión, and the school's communal life; these coming from theoretical and empirical antecedents developed mainly in the Americas, as well as from studying the current regulations both in Chile and Uruguay. On other hand, the descriptive statistics method allows the comparison between these countries educational systems, by considering the structural characteristics that guide their respective educational inclusion public policies.

As a result, an instrument for the measurement of the school-discrimination factor, consisting of a set indicators, is exposed. In addition, some reflections and complementary conclusions will be presented.

Keywords: school discrimination, educational inclusion, school exclusion, public policies, Chile, Uruguay.

1. Planteamiento del problema.

En el marco de una investigación comparativa en torno a las políticas de educación inclusiva impulsadas en Uruguay y Chile (Asamblea General, 2008; Mineduc, 2015), deviene una tarea central la construcción de instrumentos de medición adecuados al contexto (Bulmer, 1984; Tuckey, 1977). En todo caso, resulta razonable sostener que entre los factores que puede incorporar un estudio latinoamericano sobre políticas de inclusión educativa, la discriminación escolar constituye un factor de máximo interés.

Ante todo, cabe mencionar que son varios los estudios regionales que han destacado que las sociedades latinoamericanas se caracterizan por presentar altos niveles de desigualdad, exclusión y fragmentación social, en cuanto aspectos que tienen un impacto perjudicial sobre los sistemas educativos (Blanco & Fernández, 2004; Hardy, 2014; INEE, 2017; Mineduc, 2017; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2008). En Latinoamérica y el Caribe, “Se sabe que en la convivencia escolar se reproducen actitudes y comportamientos que se observan a diario en las personas que se desenvuelven en la vida pública. Entre ellas, las actitudes de discriminación e intolerancia.” (UNESCO, 2005, p. 9). Este diagnóstico regional devela algunos obstáculos principales que las políticas inclusivas deben enfrentar. En este sentido, resulta importante considerar que la baja calidad de las interacciones sociales dentro de los contextos educativos puede impactar negativamente sobre el clima del aula y la trayectoria escolar de los individuos (Míguez, 2017; Mineduc, 2013; UNESCO, 2005; Valenzuela, 2015).

En este horizonte, las políticas de inclusión educativa en Chile y Uruguay han sido diseñadas con la finalidad de generar mecanismos, programas y prácticas institucionales, cuyo objetivo común es hacer frente a elementos estructurales y contextuales que han propiciado el desarrollo de sistemas escolares excluyentes, segregadores y homogeneizadores (Fernández & Mancebo, 2015; INEE, 2017; Mineduc, 2013; Mineduc, 2017). La calidad y eficiencia de estas iniciativas públicas está por verse. Lo que sí es más evidente, es que parece haber un amplio consenso, tanto académico como político, al momento de aseverar que el trato discriminatorio y la cultura institucional de la intolerancia en el campo educativo han sido identificados como factores que inciden en la reproducción de desigualdades sociales (Bourdieu & Passeron, 2008; Mantoan, 2003; Dussel, 2004; Mineduc, 2018; UNESCO, 2005).

De esta manera, el presente informe pretende aportar una conceptualización y una operacionalización del factor discriminación escolar que considera aspectos estructurales y contextuales, a fin de desarrollar mediciones válidas, orientadas a aportar insumos para la discusión teórica y el fortalecimiento de las políticas de inclusión educativa en Chile y Uruguay.

2. Metodología.

Este informe utiliza tanto el método analítico, como el método de estadística descriptiva, desde un enfoque retroductivo que releva la importancia metodológica de la adecuación contextual tanto de los conceptos como de las operacionalizaciones, para el logro de mediciones válidas y consistentes (Bulmer, 1984; Tukey, 1977). Por un lado, el método analítico permite elaborar aportes conceptuales, que recogen elementos sustantivos sobre la discriminación, la exclusión y la convivencia escolar, a partir tanto de antecedentes teóricos y empíricos realizados principalmente en América, como de la revisión de la normativa vigente en Chile y Uruguay. Por otro lado, el método de estadísticas descriptivas posibilita la comparación entre los sistemas educativos de ambos países, desde la consideración de características estructurales que orientan las políticas públicas de inclusión educativa de estos dos países. El presente informe se inscribe en el marco de un estudio doctoral sobre discriminación escolar e inclusión educativa, que toma casos de Chile y Uruguay; se trata, entonces, de una investigación orientada al caso, enfocada en las similitudes y diferencias, con un Diseño de Sistemas de Máxima Similitud: con resultados diferentes en países similares (Landman, 2011).

3. Revisión de antecedentes para la construcción de indicadores asociados al factor discriminación escolar.

a. Inclusión educativa y políticas públicas.

La impulsión de nuevas políticas públicas ha ido de la mano con una reciente producción de leyes, tendientes a fortalecer la cohesión social a través del aseguramiento de oportunidades y derechos en los países de América Latina. Acuerdos alcanzados en la región³ asumen el diagnóstico que focaliza, y esto es fundamental, el problema conjunto de la discriminación y de la exclusión social como elementos esenciales del fenómeno de la desigualdad que asola al continente (CEPAL, 2007; MIDEPLAN, 2007; Hardy, 2014; Secretaría General Iberoamericana, 2010). Bajo esta mirada, la idea de inclusión se enlaza a las ideas de cohesión social y de pertenencia; y tiene como contraparte las nociones de discriminación, exclusión y fragmentación social (Durkheim, 2002; Echeita, 2008).

En el campo educativo, la óptica inclusiva emerge en el mundo como una propuesta fuerte, que tiende a desnaturalizar el fracaso escolar, imponiendo a los sistemas educativos la responsabilidad de resolver las dinámicas de perpetuación y reproducción de brechas sociales. Asimismo, resulta importante mencionar que la actual perspectiva de inclusión educativa recoge tanto los avances investigativos tendientes a superar las restricciones que comporta el concepto de integración; como las conceptualizaciones que proponen una visión multidimensional del fenómeno de la discriminación escolar (Cisternas, Alegría & Alarcón, 2013; Echeita, 2008; Mineduc, 2018; Peña, 2013; Valenzuela, 2015). Así pues, la idea de la inclusión en educación queda más bien engarzada a las nociones de diversidad e interculturalidad.

En resumen, se puede decir que las políticas de inclusión educativa tienen su base en un enfoque filosófico pluralista e intercultural (Fornet, 2006; Fornet, 2007; Walsh, 2005), orientado hacia la democratización de los sistemas educativos y la puesta en valor de las diversidades humanas, desde una perspectiva de derechos. Así, el objetivo común de estas políticas es hacerse cargo de la implementación de una nueva episteme educativa, que adopta como desafío esencial la transformación de la institucionalidad educativa y las subjetividades que en ella habitan, con acento en: a) asegurar el derecho a la educación para las personas, sin discriminación; b) diversificar el contexto escolar, esto es, la inclusión de grupos humanos históricamente excluidos y vulnerados en sus derechos; c) transformar las instituciones educativas, por medio de la instalación de un paradigma filosófico-educativo intercultural, desde el cual se concibe la diversidad como un valor positivo.

b. Diversidad en el contexto educativo.

En el marco de los estudios socio-educativos contemporáneos, la discusión en torno a los efectos positivos o negativos derivados de la convivencia de personas y grupos diferentes en el campo escolar es relevante. En la arena científica, la hipótesis de contacto (Allport, 1954; Putnam, 2000) y la hipótesis de conflicto (Bonacich, 1972) aparecen como dos propuestas explicativas en disputa, que giran en torno a los efectos derivados de la convivencia de personas y grupos diversos. Dentro de este debate, las relaciones entre tolerancia, discriminación y calidad de las relaciones sociales devienen fundamentales. Así, y por una parte, la hipótesis de contacto asevera que la promoción de interacciones de individuos y grupos socio-culturalmente diferentes favorece los niveles de tolerancia y la calidad de las relaciones sociales. La hipótesis de conflicto, en cambio, sostiene que las interacciones de sujetos diversos y exogrupos perjudica la calidad de la convivencia social, aumentando las percepciones de conflicto y amenaza.

La teoría propuesta por Côté & Erickson (2009) considera el efecto de tres factores sobre los niveles de tolerancia, a saber: atributos personales, redes sociales y asociaciones voluntarias. En este respecto, parece ser que existe un fuerte correlato entre ciertos atributos personales y la tolerancia; específicamente entre el nivel de educación de los individuos y los niveles de tolerancia que éstos presentan. De manera explicativa y a partir de estudios realizados en Canadá, es posible afirmar que la educación formal genera una posición crítica respecto de los estereotipos y los prejuicios sociales, en cuanto elementos que están en la base de las

³ Me refiero, fundamentalmente, tanto a la XVII Cumbre iberoamericana de Cohesión Social Santiago 2007 y a la correspondiente "Declaración de Santiago", como a la XX Cumbre Iberoamericana de Educación para la Inclusión Social Mar del Plata 2010 y a la respectiva "Declaración de Mar del Plata" (www.segib.org).

problemáticas de trato discriminatorio y de la calidad de las relaciones sociales en general (Côté & Erickson, 2009). En Chile, se ha afirmado que la diversificación del estudiantado es una condición necesaria pero no suficiente para afincar una cultura inclusiva en las escuelas; se requieren también orientaciones complementarias de nivel micro, alusivas a la renovación de estrategias y prácticas pedagógicas (Mineduc, 2013; Mineduc, 2017; Mineduc, 2018).

En general, las políticas de inclusión educativa suponen la aceptación de la hipótesis de contacto. Según esta hipótesis, la diversidad constituiría un elemento que favorecería la superación de las desigualdades educativas y el mejoramiento de la calidad de la educación, con énfasis en aspectos asociados a la convivencia y al logro de aprendizajes. Esta idea de promoción de contextos diversificados se encuentra en los fundamentos de las políticas educativas de Uruguay y Chile (Asamblea General, 2008; Mineduc, 2015). Sin embargo y más allá de los supuestos sobre los cuales descansan dichas políticas públicas, la comunidad científica aún no logra consenso respecto de este dilema teórico, quedando abierta la discusión a partir de estudios empíricos cuyos resultados todavía no son definitivos (Côté & Erickson, 2009).

c. Exclusión como resultado de la discriminación.

Se puede afirmar que el trato discriminatorio incide en el fenómeno social de la exclusión (Echeita, 2008; Mineduc, 2013; UNESCO, 2005; Valenzuela, 2015). La exclusión escolar no sólo se asocia al fenómeno de abandono o deserción educativa, sino también a variadas experiencias de discriminación.

Siguiendo a Castell (2004), es posible hablar de tres formas de exclusión: a) la exclusión como expulsión, destierro o sustracción completa de la comunidad; b) la exclusión como construcción de espacios en el seno de un sistema, pero generados como instancias separadas y segregadoras; c) la exclusión como la dotación de un estatuto especial a ciertas personas, que les permite permanecer dentro de la comunidad, pero que les priva de ciertos derechos y de la participación a determinadas actividades sociales. Estas tres formas de exclusión social pueden ser enlazadas al campo educativo.

La primera forma de exclusión remite al fenómeno del abandono escolar. Éste corresponde a un fenómeno preeminente en el escenario educativo latinoamericano (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016; INEEd, 2017; Mineduc, 2009). Esta forma de exclusión guarda relación con las lógicas y los mecanismos de reproducción cultural que funcionan al interior de los contextos escolares, que se suscitan a partir de brechas sociales (*habitus*) y de relaciones de dominación (Bourdieu & Passeron, 2008).

La segunda forma puede ser ligada a mecanismos que contribuyen a la producción de segregación escolar. En esta dirección, es posible identificar mecanismos de nivel macro productores de segregación educativa; un buen ejemplo de esto es el mecanismo de selección de estudiantes que ha funcionado en el sistema escolar chileno (Mineduc, 2017). Asimismo, existen ciertos programas y dispositivos educativos de nivel meso, cuyo funcionamiento opera dentro del sistema educativo, a través de la generación de espacios en los que los sujetos intervenidos son separados de los contextos educativos regulares (Fernández & Mancebo, 2015; Mineduc, 2003).

La tercera forma de exclusión se enlaza a políticas de discriminación positiva asociadas a la normalización, que devienen en estigmas sociales resultantes de la categorización que se hace de los individuos, por ejemplo: los discapacitados, los estudiantes con problemas conductuales o con problemas de consumo de droga, estudiantes pobres, etc. (Echeita, 2008).

En este horizonte, Echeita (2008) asume que la educación no es la clave para resolver la cuestión relativa a la exclusión social en su multidimensionalidad; sin embargo, considera que las escuelas han de ser parte de la solución y no del problema. Las políticas de discriminación positiva suponen que sólo ciertos grupos especiales y singulares requieren inclusión, lo que en muchas ocasiones lleva a dichos grupos a la sobreintervención. Según parece, el problema radica en que la sobreintervención suele dificultar el reconocimiento de las causas de las desventajas. Muchas prácticas de intervención caen en una trampa: la ayuda reactiva dirigida a los

excluidos elude el desarrollo de políticas preventivas, dirigidas a resolver situaciones extra-escolares que inciden sobre la exclusión de individuos.

4. Políticas de inclusión educativa en Uruguay y Chile.

Al comparar las políticas públicas de inclusión educativa de los Estados de Uruguay y Chile es posible advertir que éstas apuntan a encarar problemáticas contextuales, que afectan de distinta manera a sus sistemas escolares. En esta dirección, se puede aseverar que mientras las políticas educativas uruguayas se han dirigido a solucionar, esencialmente, dificultades de cobertura educativa y abandono escolar, con foco en estudiantes de nivel secundario y pertenecientes a las clases pobres (Fernández & Mancebo, 2015; INEEd, 2017; INEEd, 2018); en cambio, las políticas inclusivas chilenas están orientadas a resolver el problema de segregación escolar, derivado de un sistema educativo mercantilizado, segmentado y discriminatorio (Mineduc, 2017; Urzúa, Rodríguez & Contreras, 2014; Valenzuela *et al*, 2008). Respecto de las políticas gubernamentales de nivel macro de estos dos países, se puede decir que en la medida que los programas y mecanismos inclusivos apuntan a la diversificación (socioeconómica, racial, sexual, etc.) del contexto escolar, conllevan nuevos desafíos de nivel micro, que giran en torno a la calidad de la convivencia escolar y de los aprendizajes.

a. Exclusión educativa en la línea de la cobertura y la deserción escolar.

En la actualidad, Uruguay y Chile encabezan los niveles regionales de cobertura en educación primaria; no obstante, en educación secundaria se pronuncia una marcada diferencia entre ambos países, a favor de Chile (INEEd, 2017; INEEEd, 2018). Hacia el año 2013, el sistema educativo de Uruguay presentaba profundas deficiencias de cobertura, que afectaban a la población estudiantil en general, pero con un marcado acento en aquellos estudiantes de educación secundaria, pertenecientes a grupos socioeconómicos más pobres y vulnerables. Según Hardy (2014), al comparar las tasas nacionales de cobertura educativa 2013 en estudiantes de 13 a 17 años de edad de Chile y Uruguay, se observa que: a) la cobertura en estratos pobres alcanzaba en Uruguay 60,9% y en Chile 93,9%; b) la cobertura en estratos altos llegaba en Uruguay a 87,4% y en Chile a 99,7%; c) la tasa nacional de cobertura en Uruguay era de 64,3% y en Chile era de 94,8%. En este punto, es preciso tomar en cuenta que hacia el año 2013 la cobertura de la educación secundaria chilena alcanzaba el 94,6% y que veinte años antes sólo llegaba al 80,5% (Zamora *et al*, 2015). El mejoramiento sustantivo en la cobertura escolar chilena se ha producido en los dos quintiles más pobres del país. Estas cifras denotan un notable cambio del sistema educativo chileno, asociado a su capacidad para asegurar el acceso y retener a los estudiantes en nivel secundario (Zamora *et al*, 2015).

Según INEEEd (2017), dos son los problemas esenciales que afectan la capacidad de cobertura del sistema escolar uruguayo: a) Asistencia irregular y discontinua en estudiantes de sectores desfavorecidos; b) Abandono temprano y bajo desempeño en estudiantes con menos recursos socioeconómicos. De acuerdo a la evidencia científica, los mayores desafíos se presentan en educación media, principalmente en relación al avance y egreso oportunos. En educación media uno de los grandes problemas refiere al alto porcentaje de estudiantes en situación de rezago y con asistencia insuficiente, factores que conjuntamente afectan la trayectoria escolar posterior. Este problema se inicia hacia el final del nivel primario, prosiguiendo y agudizándose en educación media, especialmente en aquellos estudiantes que provienen de familias más pobres. En este punto, llama la atención el que INEEEd (2017; 2018) no incorpore en sus explicaciones factores de nivel meso y micro, enlazados a posibles deficiencias institucionales y pedagógicas.

Este diagnóstico es coherente con el núcleo fundamental de programas de inclusión educativa implementados por el Estado uruguayo, entre los cuales cabe mencionar: Programa Formación Profesional Básica; Programa de Aulas Comunitarias; Programa Tránsito Educativo; Programa Compromiso Educativo (Fernández & Mancebo, 2012). Estas políticas buscan resolver el problema de la exclusión y del abandono escolar; su efecto esperado se enlaza al aumento de la cobertura escolar, con foco en educación secundaria. El informe INEEEd (2017) reporta avances sustantivos de cobertura escolar en educación secundaria, derivados de los programas antes mencionados. Datos aportados por INEEEd (2018) hacen ver que los mayores avances en cobertura educativa en

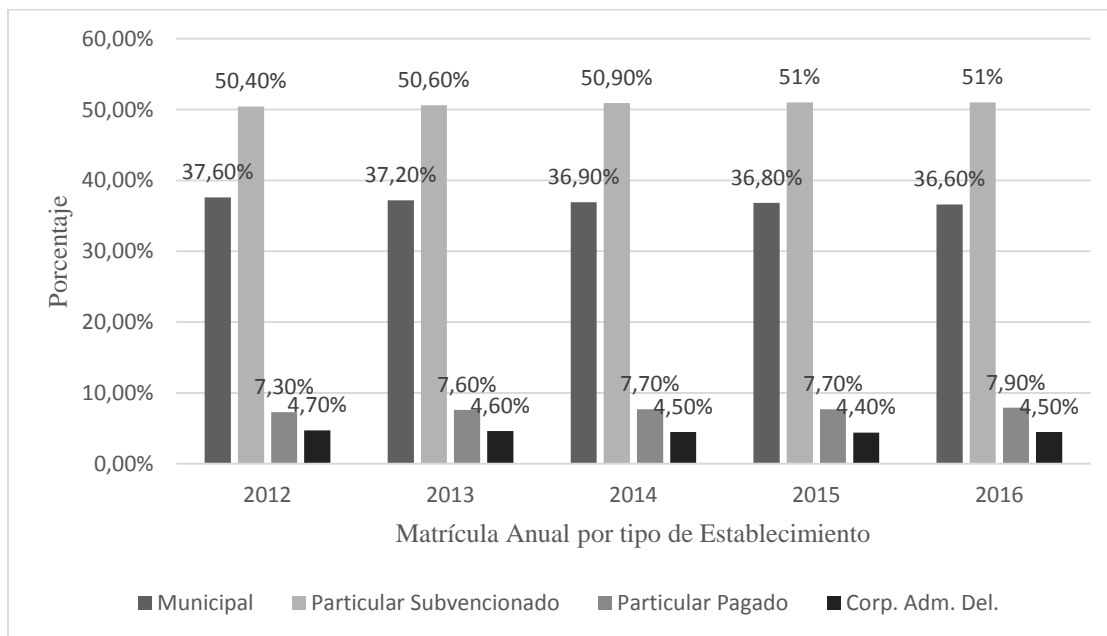
Uruguay se han alcanzado en estudiante de 6 a 14 años de edad, grupo en el cual las diferencias socioeconómicas casi no inciden en la matrícula y asistencia de los alumnos a los centros escolares. Bien distinto es el caso en los estudiantes de nivel inicial y de nivel medio superior. Aun cuando en ambos grupos de estudiantes se han disminuido las brechas de cobertura educativa según origen socioeconómico entre los años 2006 y 2017, esta distancia sigue siendo bastante significativa y problemática. La brecha de cobertura en nivel inicial entre el grupo más pobre y el grupo más rico alcanza 6,2 puntos porcentuales durante el 2017. La brecha de cobertura en nivel medio superior entre el grupo más pobre y el grupo más rico de estudiantes se eleva a 21,4 puntos porcentuales durante el 2017.

Asumiendo los logros alcanzados a la fecha por el sistema educativo uruguayo, cabe preguntarse si las políticas públicas, con su set de programas de retención y revinculación, no ha producido acaso dispositivos de exclusión, entendida ésta como construcción de espacios en el seno del sistema educativo, pero generados como instancias separadas y segregadoras (Castell, 2004; Echeita, 2008).

b. Discriminación y segregación educativa en Chile.

En el caso de Chile, la cuestión relativa a la segregación socioeconómica en el sistema escolar constituye uno de los focos problemáticos principales que la Ley de Inclusión pretende resolver (Mineduc, 2015). Según OCDE (2004), el sistema escolar chileno está conscientemente estructurado por clases. Este efecto deriva de mecanismos de selección que agudizan la estratificación del sistema escolar, desfavoreciendo la calidad y la equidad educativa en Chile. En esta dirección, “la evidencia señala que Chile presenta niveles importantes de segregación, lo cual implica que la escuela no es un espacio diverso en el que se encuentran e interactúan estudiantes de características diversas. Por el contrario, las escuelas, colegios y liceos son más bien espacios homogéneos socioeconómica y culturalmente.” (Mineduc, 2017, p. 49).

Gráfico1: Distribución porcentual de estudiantes secundarios chilenos por tipo de Establecimiento Escolar, según matrícula anual 2012 al 2016⁴.



⁴ Gráfico de elaboración propia a partir de los datos presentados por el Centro de Estudios Mineduc. Datos disponibles en: <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

A partir de datos brindados por Mineduc (2017), queda en evidencia la distribución segmentada de la población escolar chilena según Grupo Socio-Económico y tipo de establecimiento educativo. La información aportada por el Centro de Estudios Mineduc confirma que esta forma de distribución crítica de la población escolar chilena se perpetúa entre los años 2012 y 2016. El gráfico 1 presenta información que señala un lento decaimiento de la matrícula en escuelas Municipales y un discreto incremento de la misma en colegio Particulares Subvencionados año tras año. El debilitamiento del sistema escolar público y estatal chileno es parte del panorama nacional.

Tabla 1: Matrícula escolar uruguayaya por nivel y tipo de establecimiento educativo, 2015 (%)⁵.

Nivel Educativo	Privado	Público	Total
Inicial	21,6	78,4	100
Primaria	18,1	81,8	99,9
Media básica	14,8	85,2	100
Media superior	10,7	89,3	100
Total	16,3	83,7	100

En contraste, el sistema escolar uruguayo cuenta con una distribución de estudiantes con alta concentración en establecimientos educativos públicos y estatales, presentando una baja concentración de alumnos matriculados en establecimientos privados. Al comparar ambos sistemas escolares, en base a la matrícula del año 2015 (ver Gráfico 1 y Tabla 1), en educación secundaria se puede observar que mientras un 87,3% de los estudiantes uruguayos se encuentran matriculados en escuelas públicas; en Chile, en cambio, sólo el 36,8% de los alumnos se encuentra matriculado en dicho tipo de establecimientos. Esta diferencia en la distribución de los estudiantes chilenos y uruguayos, según tipo de establecimiento educativo, da cuenta de las divergencias estructurales de ambos sistemas escolares.

El diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación chileno reconoce un sistema escolar que ha favorecido la institucionalización de prácticas de discriminación arbitraria en las escuelas, principalmente al momento de la matrícula de estudiantes, lo que ha implicado el robustecimiento de un sistema con elevados niveles de segregación (Mineduc, 2017). En este sentido, se advierte que prácticas institucionalizadas de selección y discriminación escolar han tenido efectos en la forma de la composición del alumnado de las escuelas, incidiendo desfavorablemente en los niveles macro de segregación educativa. Entre las formas de discriminación que usualmente han sido aplicadas por las escuelas chilenas para seleccionar el alumnado sobresalen: discriminación socioeconómica, discriminación por rendimiento académico, discriminación religiosa. Ante este panorama de segmentación y de segregación escolar, la Ley de Inclusión chilena (Mineduc, 2015) establece tres mecanismos fundamentales: 1. Transforma gradualmente la educación subvencionada en gratuita, para que las familias accedan libremente a los establecimientos que prefieran, independientemente de sus capacidades económicas; 2. Prohíbe el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, esto es, todos los recursos deben ser invertidos exclusivamente en mejorar la educación; 3. Prohíbe tanto la selección escolar basada en la discriminación arbitraria, como formas de trato abusivas y discriminatorias al interior de las escuelas, en conformidad a la Ley de no discriminación (MSGG, 2012). La implementación paulatina y progresiva de dichas medidas ha comenzado el año 2016, adquiriendo carácter de obligatoriedad a partir del año 2019 para todas las escuelas del sistema educativo chileno. Los efectos de estas políticas públicas están aún por ser evaluados.

c. Políticas inclusivas sobre convivencia escolar y no discriminación en centros educativos.

El informe UNESCO (2005) sobre discriminación escolar en Latinoamérica diagnosticó que, en general, las políticas educativas de distintos países de la región han tendido más bien hacia la formación de una sociedad basada en la discriminación cultural y no tanto en el pluralismo cultural. Según este estudio, el clasismo y el

⁵ Tabla de elaboración propia, a partir de INEE (2017, p.22) y datos aportados por ANEP y MEC.

racismo parecen ser formas de discriminación prevalentes en contextos escolares de la región, que derivan de pautas culturales heredadas. “En este ambiente, la intolerancia no sólo surge a través de los escolares, sino que el maestro muestra rasgos de intransigencia y de discriminación, especialmente cuando no logra imponer su autoridad.” (UNESCO, 2005, p.93). Adicionalmente y a partir del estudio en Chile de Zamora *et al* (2015), es razonable inferir que estos rasgos de intransigencia e imposición, asociados a la manera autoritaria en que las jerarquías son gestionadas al interior de las escuelas, pueden estar vinculados a las dificultades pedagógicas que emanan tanto de pautas culturales heredadas, como de la convivencia entre docentes y estudiantes con características culturales y socioeconómica diferentes.

Por su parte, las políticas de inclusión educativa “proponen la instrumentación de cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias escolares clásicas.” (Fernández & Mancebo, 2015, p. 75), por medio de los cuales las escuelas se pueden tornar capaces de asumir la responsabilidad de educar a la diversidad de estudiantes, brindando oportunidades equivalentes a individuos que presentan tanto antecedentes socio-culturales dispares, como diferencias de habilidades y capacidades. En este sentido, la política inclusiva redundante en la construcción de sistemas educativos con enfoque de derechos, fundados en: a) Principio de dignidad humana; b) Principio de no discriminación y de inclusión; c) Principio de la democracia; d) Transversalidad en la consideración de los DDHH en todos los ámbitos, --esto es, en los campos normativos, relacionales, pedagógicos, didácticos, etc.-- (Mineduc, 2013). A diferencia del modelo de integración escolar, en el cual prevalece una óptica clínica y normalizadora, que supone que los estudiantes son los que deben adaptarse al sistema educativo; el modelo inclusivo, en cambio, propone la modificación adaptativa de la escuela, transformando su estructura de enseñanza y convivencia de cara a las diversidades (Echeita, 2008; Mineduc, 2013). Así pues, la inclusión educativa busca eliminar toda forma de exclusión social derivada de actitudes y respuestas negativas frente a la diversidad social, cultural y natural. A nivel micro, esto implica al menos dos tareas esenciales: por una parte, erradicar las expresiones de discriminación que tienden a reproducirse en el contexto escolar; y, por otra, diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

Ahora bien, son distintos tipos de violencias los que están implicados en las acciones de discriminación. Según el Mineduc de Chile (2013; 2018), las violencias de la discriminación pueden ser tipificadas de acuerdo a dos criterios: a) quién las ejerce; b) las cualidades distintivas de la persona discriminada. El primer criterio identifica, por una parte, al acoso escolar o bullying, como forma de violencia de discriminación que se deriva de las relaciones entre estudiantes; y, por otra, el maltrato infantil, en cuanto violencia ejercida por adultos contra estudiantes, considerando las asimetrías de poder y las relaciones de dependencia involucradas (Mineduc, 2013). De acuerdo al segundo criterio, se ha elaborado una tipología de las formas de discriminación escolar que profundiza en las cualidades distintivas de los individuos afectados, que ha servido de guía para la construcción de la propuesta de indicadores que más adelante se incluye (Mineduc, 2018).

Tabla 1: Tipos de violencias de discriminación según las cualidades distintivas de quien es discriminado⁶.

Tipo de discriminación	Descriptor
Estética	Discriminación vinculada a características socialmente atribuidas a la belleza. Discriminación hacia quienes no cumplen con el patrón de belleza y de presentación personal dominante. Refiere a características como el peso, la estatura, el color de piel; pero también a aspectos de la presentación derivados de culturas alternativas y juveniles (piercing, tatuajes, cabello tinturado, etc.).
Rol de género o expresión de género	Discriminación asociada al conjunto de características diferenciadas y roles de género social y arbitrariamente construidos, que cada formación social considera apropiados.

⁶ Tabla de elaboración propia, que recoge información aportada en el informe *Guía para la no discriminación en el contexto escolar* (Mineduc, 2018). Recuperado de: <http://participacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Gui%CC%81a-para-la-no-discriminacio%CC%81n-en-el-contexto-escolar.pdf>

Diversidad sexual u orientación del deseo	Discriminación que refiere a la capacidad de cada persona de sentir una atracción por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas.
Identidad de género o identidad sexual	Discriminación ligada a la autoimagen y al autoconcepto de género, que puede coincidir o no con el sexo biológico.
Origen étnico: pueblos originarios	Discriminación asociada al origen étnico familiar de pueblos pre-hispánicos, manifiesto en aspectos físicos y culturales.
Procedencia étnico-nacional: migraciones	Discriminación enlazada a la procedencia histórico-familiar en el extranjero (xenofobia), manifiesto en sus diferencias culturales y físicas.
Necesidades Educativas Especiales y conductas no deseadas	Discriminación que refiere al conjunto de necesidades educativas que precisan ayudas y recursos adicionales, para la conducción adecuada del proceso de desarrollo y aprendizaje.
Situación socioeconómica	Discriminación derivada de la situación de pobreza y vulnerabilidad social percibida por actores de la comunidad educativa.
Creencias religiosas	Discriminación sobre personas o grupos que adscriben a cosmovisiones o credos religiosos del mundo, que no coinciden con las religiones predominantes en una sociedad (minorías religiosas, ateos, agnósticos, etc.).
Maternidad y paternidad juvenil	Se trata de discriminaciones sobre estudiantes mujeres o varones que son madres, padres, o en proceso de serlo.
Condiciones de salud	Se trata de discriminaciones sobre personas o grupos de personas que viven condiciones desfavorables de salud física o mental, pasajera o permanente.

5. Resultados.

a) Definición nominal de discriminación escolar.

La discriminación constituye un fenómeno social que acontece, principalmente, al nivel micro de las interacciones entre individuos y grupos humanos. En este sentido, se puede decir que el trato discriminatorio, por una parte, refiere a conductas que se producen como resultado de disposiciones intolerantes, enlazadas a prejuicios y estereotipos sociales; y, por otra parte, constituyen comportamientos que se traducen en un trato hostil y excluyente hacia personas y grupos humanos que presentan características determinadas, en especial hacia individuos que se encuentran en una posición de desventaja en las relaciones sociales de poder (Allport, 1954; Araujo, 2016; Côté & Erickson, 2009; Dussel, 1994; Dussel, 2004; Mineduc, 2016). En el campo escolar, las acciones de discriminación se asocian a distintos tipos de violencias (física, simbólica o psicológica), cuando una persona, grupo o institución manifiesta opiniones, actitudes y comportamientos que promueven alguna distinción, segregación o exclusión sustentada en criterios enteramente arbitrarios, como la raza, el sexo, la orientación sexual, la discapacidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, la clase social, la religión, la apariencia física, el origen migrante, etc.. En efecto, la discriminación escolar corresponde a un fenómeno social multidimensional.

Respecto de los efectos de la discriminación escolar, es posible sostener que ésta tiene un impacto negativo en quienes son víctimas de estas acciones, llegando a generarles perjuicios en la salud física y mental; pero, además, aquellas personas que son tocadas por el trato discriminatorio sufren el efecto social asociado a la vulneración de derechos y a la falta de participación (Ainscow & Booth, 2000; Echeita, 2008; Mineduc, 2013). Adicionalmente, algunos estudios aseguran, y esto es esencial, que la distinción arbitraria y el trato hostil dentro de las escuelas pueden incidir en el retiro escolar y la exclusión social de estudiantes que han sido afectados (Bourdieu & Passeron, 2008; Mineduc, 2018; Valenzuela, 2016).

b) Unidad de análisis y unidad de observación.

Considerando que el objetivo del presente trabajo consiste en presentar un instrumento de medición del factor **103**/ pp 94-109 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL RELAPAE

discriminación escolar, es que se ha optado por tomar como unidad de análisis la escuela. Esto implica desarrollar una medida operacional que permita identificar los niveles de discriminación dentro del contexto escolar, según la percepción del estudiantado de cada establecimiento educativo. De esta manera, se toma como unidad de observación a los estudiantes y la percepción que éstos tienen respecto de la frecuencia de acciones de discriminación entre miembros de la comunidad educativa.

c) *Propuesta de indicadores para la medición del factor discriminación escolar.*

I. De acuerdo a tu propia experiencia, el centro educativo en cual te encuentras matriculada/o, ¿utiliza algún procedimiento para seleccionar a las/os estudiantes que desean incorporarse a él? Marca con una X aquella alternativa que consideres adecuada.

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

En el caso de que tu respuesta haya sido “Sí”, contesta la pregunta que viene a continuación. Si has respondido “No”, pasa de inmediato a la pregunta III.

II. De acuerdo a tu propia experiencia, ¿qué criterio de selección de estudiantes es ocupado por el centro educativo en el que te encuentras matriculada/o? Puedes marcar más de una alternativa, si corresponde. Marca con una X aquella(s) alternativa(s) que consideres adecuada(s).

Situación socio-económica, vale decir, el centro educativo cobra al apoderado un valor económico, que debe pagar obligatoriamente mes a mes y/o al momento de la matrícula.	<input type="checkbox"/>
Criterio religioso, o sea, el centro educativo pone como requisito que la familia y el estudiante pertenezcan a una religión determinada.	<input type="checkbox"/>
Comportamiento, esto es, autoridades del centro educativo evalúan el informe de conducta de estudiantes, para decidir sobre su ingreso a la institución.	<input type="checkbox"/>
Rendimiento académico, es decir, autoridades del centro educativo evalúan el certificado anual de calificaciones de estudiantes, para decidir sobre el ingreso a la institución.	<input type="checkbox"/>
Conocimientos, vale decir, el centro educativo aplica pruebas de conocimientos a los estudiantes al momento de la matrícula, para decidir sobre el ingreso a la institución.	<input type="checkbox"/>

III. Considerando una escala de 1 a 5, donde: 1 = Nunca; 2 = Muy pocas veces; 3 = Ocasionalmente; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre. Responda cada ítem, marcando sólo una alternativa en cada caso.

IV.

N°	Afirmación	1	2	3	4	5	No sabe
1	Las/os estudiantes ejercen acoso escolar o bullying dirigido a integrantes de la comunidad educativa, por medio de actitudes, comportamientos o el uso de redes sociales como Instagram, Facebook, Blog, Whatsapp, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Los adultos que trabajan en la escuela (docentes, directivos, personal de aseo, etc.) maltratan verbal, emocional o físicamente a las/os estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Cuando las/os estudiantes tienen características físicas como sobrepeso, piel oscura o baja estatura, son molestados o denigrados por integrantes de la comunidad escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Las/os estudiantes que siguen culturas alternativas y utilizan tatuajes, piercing, cabellos tinturados u otros distintivos son excluidos o acosados por miembros de la comunidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Cuando las mujeres desarrollan actividades predominantemente masculinas, -- por ejemplo, deportes como football o box--, entonces son molestadas o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	estigmatizadas por integrantes de la comunidad escolar.						
6	Los hombres que ocupan modales delicados, o bien que realizan actividades predominantemente femeninas, --por ejemplo, danzar, tejer, etc.--, suelen ser molestados o marginados por algunos integrantes de la comunidad escolar.						
7	Si las/los estudiantes son homosexuales o bisexuales, entonces son objeto de bromas o excluidos por algunos miembros de la comunidad educativa.						
8	Si las/os estudiantes o sus familias son extranjero/as, suelen ser molestados o estigmatizados por personas que pertenecen a la comunidad escolar, debido a su cultura diferente o a su apariencia física.						
9	Las/os estudiantes que poseen rasgos indígenas, o que provienen de familias indígenas, son molestados o acosados por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, debido a sus costumbres, creencias o apariencia física.						
10	Cuando un/a estudiante presenta dificultades de aprendizaje, entonces es objeto de burlas, estigmatizado o excluido de algunas actividades por parte de algunos integrantes de la comunidad escolar.						
11	Si un/a estudiante es más pobre o más rico que el promedio de la escuela, entonces es maltratado o marginado por integrantes de la comunidad educativa.						
12	Las/os alumnas/os que pertenecen a minorías religiosas, o bien que no creen en ninguna religión, son estigmatizados o acosados por personas que pertenecen a la comunidad escolar.						
13	Si las/os estudiantes son madres o padres, entonces son maltratados por integrantes de la comunidad educativa, o bien marginados de ciertas actividades escolares.						
14	Cuando un/a estudiante se ve afectado por una enfermedad o discapacidad, es molestado por integrantes de la comunidad escolar.						
15	Cuando un/a estudiante se ve afectado por una enfermedad o discapacidad, encuentra en la escuela un infraestructura insuficiente.						
16	Cuando un/a estudiante se ve afectado por una enfermedad o discapacidad, encuentra en el colegio a los profesionales y especialistas que requiere para su desarrollo.						

6. Conclusiones.

La discriminación conlleva dar un trato de inferioridad a otra persona, quien es afectada física, psicológica o socialmente, y vulnerada en el ejercicio de sus derechos. Si bien la discriminación y la exclusión no son lo mismo, constituyen, sin embargo, dos fenómenos sociales fuertemente relacionados. En todo caso, varios estudios suelen coincidir en sus conclusiones generales, al inferir que existen ciertos individuos y grupos bien determinados que han sido históricamente discriminados y excluidos dentro de los sistemas educativos.

Es posible afirmar que existe un contexto socio-histórico en el que se fundan los prejuicios sociales, que funcionan a través de prácticas de discriminación, que perpetúan los privilegios de ciertos grupos sociales. El carácter homogeneizante y asimilacionista de las escuelas latinoamericanas ha favorecido la reproducción de estas injusticias sociales (UNESCO, 2005). En esta dirección, cabe destacar que la educación inclusiva se sustenta en un enfoque intercultural, que valora la diversidad como elemento que favorece las interacciones y los aprendizajes. Por el contrario, el enfoque médico de integración educativa enfatiza más bien las condiciones personales de los estudiantes (déficit físico, sensorial y cognitivo) y se enraza en un modelo biopolítico de normalización y homogeneización, que considera que hay culturas e individuos que son inferiores a otros (Asamblea General, 2008; Dussel, 2004; Echeita, 2008; Mineduc, 2018; Valenzuela, 2015). Por tanto, el predominio de la noción de normalidad en las escuelas constituye una amenaza para el avance de las políticas de educación inclusiva.

Las políticas de inclusión buscan establecer un nuevo derrotero en el campo educativo, que apunta a la construcción de sistemas escolares democráticos y con enfoque de derechos, proponiendo cambios en las estructuras, las normativas, los programas y las estrategias escolares tradicionales, con la finalidad de brindar oportunidades equivalentes a los individuos. Más allá de las diferencias contextuales entre los países, el diagnóstico actual indica que en Chile y Uruguay las características socio-económicas de los estudiantes tienen una alta incidencia sobre las desigualdades educativas.

A partir de estudios recientes en Chile se han obtenido los siguientes resultados: a) las formas de discriminación denunciadas con mayor frecuencia a nivel nacional se asocian a problemas de salud, racismo, migrantes, orientación sexual e identidad de género; b) las denuncias por discriminación se concentra en estudiantes mujeres, con 64,6% de las denuncias 2016; c) 46,1% de las denuncias efectuadas el año 2016 por maltrato físico o psicológico a estudiantes responsabiliza a adultos que pertenecen a la comunidad educativa (Mineduc, 2018).

Prospectivamente hablando, la conceptualización y la propuesta de indicadores que se han desarrollado pretenden aportar al estudio social de la discriminación y la convivencia escolar en Latinoamérica. La limitación de este trabajo reside en la necesidad de adecuar determinados aspectos del instrumento a las condiciones contextuales nacionales o locales según corresponda.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI), Bristol UK 2000. Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Agencia de la Calidad de la Educación. (2012). *Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos Pruebas SIMCE 2012*. Departamento de Pruebas Nacionales, División de Evaluación de Logros de Aprendizaje. Recuperado de: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Asamblea General. (2008). *Ley N°18.437, Ley General de Educación*. Uruguay: República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4142764.htm>

Blanco, E. & Fernández, T. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (2), 1-27. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf>

Bonacich, E. (1972). A theory of ethnic antagonism: The split labor market. *American Sociological Review*, 37, 547-559.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, P. (2000). "Sobre el poder simbólico". En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: UBA/EUDEA.

Bulmer, M. (1984). *The Chicago school of sociology: Institutionalization, Diversity and Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

CEPAL. (2007). *Cohesión Social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de

Chile: Naciones Unidas.

CEPAL. (2013). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v81n322/2448-718X-ete-81-322-00281.pdf>

Cisternas, T., Alegría, M. & Alarcón, P. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades. *Cuaderno de Educación*, 56, octubre 2013. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Coté, R. & Erickson, B. (2009). *Untangling the Roots of Tolerance. How Forms of Social Capital Shape Attitudes Toward Ethnic Minorities and Immigrants*. *American Behavioral Scientist*. Recuperado de: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/52/12/1664>

Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Editorial Trotta.

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp. 305-335, 2004. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000193225>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6), 9-18. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Fernández, T. & Mancebo, M. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa? *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 2 N°3, noviembre 2015, ISSN 2408-4573, Sección General, pp. 74-89. Recuperado de: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_3_fernandez_mancebo_politicas_inclusion_uruguay.pdf

Fornet, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Fornet, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, n°3, año 3, Lima 2007, pp. 23-40. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>

Hardy, C. (2014). *Estratificación social en América Latina: retos de cohesión social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones

INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016.html>

INEEd. (2018). *Mirador Educativo. Reporte temático I. Desigualdades en el acceso a la educación obligatoria*. República de Uruguay. Recuperado de: https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/MiradorEducativo_Reporte_1.pdf

Landman, T. (2011). *¿Cómo comparar países? En Política Comparada. Una introducción a sus objetos y métodos de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Mantoan, M. (2003). *Inclusao escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* Brasil: Editora Moderna.

MIDEPLAN. (2007). *Cohesión social. Documento para la reflexión preparado por el Ministerio de Planificación de Chile. XVII Cumbre Iberoamericana, Santiago 2007*. Recuperado de: <http://segib.org/cumbre/xvii-cumbre-iberoamericana-santiago-de-chile-2007/>

Míguez, D. (2017). Las complejidades de la convivencia ciudadana en la escuela media argentina. Un estudio de **107**/ pp 94-109 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL **RELAPAE**

caso en la provincia de Buenos Aires. *Poliphonía, Revista de Educación Inclusiva*, vol. 1, enero-julio 2017, pp. 23-45, ISSN: 0719-7438. Recuperado de: http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/32632/CONICET_Digital_Nro.b0c7791c-fcab-4401-a60e-08366d80353e_A.pdf?sequence=2&isAllowed

Mineduc. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Recuperado de: www.fonide.cl

Mineduc. (2013). *Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. República de Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioscolar.pdf

Mineduc. (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*. República de Chile. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro_Inclusi%C3%B3n_final.pdf

Mineduc. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://participacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Gui%C3%A1-para-la-no-discriminaci%C3%B3n-en-el-contexto-escolar.pdf>

Mineduc. (2015). *Ley de inclusión*. República de Chile. Recuperado de: <http://leyinclusion.mineduc.cl/index.html#box6>

Mineduc. (2009). *Ley General de Educación*. República de Chile. Recuperado de: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Chile/Chile_Ley_20370_Ley_general_educacion.pdf

Mineduc. (2003). *Ley 19.873 Subvención educacional Pro-retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación*. República de Chile. Recuperado de: file:///C:/Users/samsung/Downloads/LEY-19873_29-MAY-2003.pdf

Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). *Ley de no discriminación*. República de Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311281730000.LEY-20609_no_discriminacion.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Recuperado de www.oecd.org

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013b). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, n°12, vol. 2, pp. 281-304.

Putnam, R. (2000). The dark side of social capital. En R. Putnam (Ed.), *Bowling alone*. New York: Simon&Schuster.

Rojas, J. (2006). Los hijos del progreso mal distribuido y de la crisis de la calidad de la educación. *Revista Observatorio de la Juventud*, (11), 56-61. Recuperado de: http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Participacion%20Politica/Revista_Observatorio_de_Juventud_No_11_Movimientos_Juveniles_2006.pdf

Secretaría General Iberoamericana. (2010). *Declaración de Mar del Plata. XX Cumbre Iberoamericana*, 108/ pp 94-109 / Año 5 N°9 / DICIEMBRE 2018 - JUNIO 2019 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL **RELAPAE**

Argentina 2010. Recuperado de: <http://cumbresiberoamerica.cip.cu/wp-content/uploads/2011/10/declaracion-de-mar-del-plata.pdf>

Tukey, J. (1977). *Exploratory data analysis*. Estados Unidos de América: Reading, Mass: Addison-Wesley.

UNESCO. (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: AMF Imprenta. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>

UNESCO (2005). *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú*. Vol. 1. Santiago de Chile: UNESCO.

Urzúa, S., Rodríguez, J., & Contreras, D. (2014). "On the origins of inequality in Chile". Recuperado de <http://lacer.lacea.org>.

Valenzuela, A. (2015). *Políticas públicas sobre inclusión educativa. Lógicas, mecanismos y configuraciones: Los casos de Chile y Estados Unidos*. Tesis Doctoral. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: http://descubridor.usach.cl/primo_library/libweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=usach_completo&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=USACH&frbg=&tb=t&vl%28freeText0%29=Valenzuela+Rabi+Ana&scp.scps=scope%3A%28USACH%29%2Cscope%3A%28usach_digitool%29%2Cscope%3A%28usach_aleph%29%2CEbscoLocal_56USACH%2Cprimo_central_multiple_fe

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago de Chile: FONIDE-CEIA. Recuperado de: [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)

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

Zamora, G.; Meza, M. & Cox, P. (2014). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/12290>

Fecha de recepción: 8/10/2018

Fecha de publicación: 5/2/2018