

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 184

14 de diciembre 2020

ISSN 1068-2341

Avances y Retrocesos en Políticas Educativas Dirigidas a la Población Migrante en Chile: El Caso del “Identificador Provisorio Escolar”

Rolando Poblete



Mirona Moraru

Universidad Bernardo O’Higgins
Chile

Citación: Poblete, R., & Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar.” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>

Resumen: A la luz de varias políticas educativas que no lograron garantizar la inclusión escolar del estudiantado inmigrante en las escuelas de Chile, en enero del 2017 se implementa el “identificador provisorio escolar”, cuyo fin es asegurar los derechos de los estudiantes migrantes con respecto a su ingreso y permanencia en los establecimientos escolares. Dada la falta de información respecto a la eficacia de esta política educativa, el presente estudio explora cómo esta normativa ha sido implementada en los establecimientos chilenos. Siguiendo un enfoque cualitativo descriptivo, el artículo está basado en ocho entrevistas semi-estructuradas con los directores y los encargados administrativos de cuatro escuelas de Santiago de Chile. Los resultados indican que generalmente la normativa es efectiva, asegurando el ingreso y permanencia de los estudiantes inmigrantes, lo que representa un avance hacia su igualdad de derechos. Sin embargo, destaca la falta de una política educativa que oriente sistemáticamente a los establecimientos en su labor con el estudiantado migrante en cuanto a la adaptación curricular, la nivelación inicial y los planes de acogida.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 13-9-2019
Revisiones recibidas: 19-5-2020
Aceptado: 31-7-2020

Palabras clave: política educativa; acceso a educación; migración y educación; inclusión educativa; América Latina

Progress and setbacks in Chilean migrant education policy: The case of the “temporary school identification number”

Abstract: Following various education policies which failed to guarantee the educational integration of migrant pupils in Chilean public schools, a “temporary school identification number” was introduced in January 2017, with the purpose of securing these children’s rights to access and stay in school. Given the current lack of information regarding the effectiveness of this public policy, the present article explores how this normative has been implemented in Chilean schools. Employing a qualitative descriptive design, the article is based on 8 semi-structured interviews with the school principals and the administrative officers of 4 schools in Santiago. The results show that this normative is generally effective in ensuring access and stay in school for the migrant pupils. Nevertheless, the results also pinpoint the lack of a complementary education policy that systematically guides schools with regards to curricular adaptation, academic leveling, and reception plans, three elements that play a key role in the educational attainment of migrant pupils in Chile.

Key words: education policy; access to education; migrant education; inclusion; Latin America

Avanços e retrocessos em políticas educacionais voltadas para a população migrante no Chile: O caso do “identificador provisório escolar”

Resumo: À luz das várias políticas educacionais que não conseguiram garantir a inclusão escolar dos alunos imigrantes nas escolas do Chile, em janeiro de 2017 é implementado o "identificador provisório escolar", cujo objetivo é garantir os direitos dos estudantes migrantes em relação a sua entrada e permanência nos estabelecimentos escolares. Dada a falta de informações sobre a eficácia dessa política educacional, este estudo explora como essa normativa foi implementada nos estabelecimentos chilenos. Seguindo uma abordagem qualitativa descritiva, o artigo se baseia em oito entrevistas semiestruturadas com os diretores e os responsáveis administrativos de quatro escolas de Santiago do Chile. Os resultados indicam que geralmente a normativa é eficaz, garantindo a entrada e permanência dos estudantes imigrantes, o que representa um avanço em direção à sua igualdade de direitos. No entanto, destaca a falta de uma política educacional que guie sistematicamente aos estabelecimentos em seu trabalho com os alunos migrantes em relação à sua adaptação curricular, a nivelção inicial e os planos de recepção.

Palavras-chave: política educacional; acesso à educação; migração e educação; inclusão educacional; América Latina

Introducción

Desde el año 1990 en adelante la presencia de población migrante en Chile se ha incrementado de forma significativa. En efecto, para el Censo del 1992 se estimaba en algo más de 105.000 las personas nacidas en el extranjero, lo que representaba el 0,79% del total de población. La siguiente medición censal, del año 2002, indicó que los migrantes alcanzaban a cerca de 185.000 personas, un incremento moderado si se toma en cuenta que llegaba al 1,22% del total de población para ese momento (Instituto Nacional de Estadísticas, 2003). Sin embargo, los datos del último censo realizado en el país el año 2017 y las actualizaciones que se han llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas indican que hoy viven en Chile más de un millón de migrantes, lo que representa casi el 8% del total de población (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019), de los cuales la mayor parte corresponde a venezolanos/as.

Además de la crisis venezolana y otros factores internos propios de los países de origen de los y las migrantes, entre las razones que explican este aumento significativo está la imagen de Chile como país seguro, cuyo crecimiento económico ha permitido manejar con relativa estabilidad las sucesivas crisis que afectan a los países de la región (Galaz et al., 2017). Precisamente, esto explica que la mayor cantidad de población migrante se encuentra en edad económicamente activa, es decir, entre 15 y 65 años (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019). Sin embargo, a partir del año 2000 se inicia un proceso de reunificación familiar (Pavez, 2012) que supuso la llegada de población en edad escolar demandando servicios educativos en los territorios en los cuales se han asentado (Poblete, 2018). Se estima que casi un 20% del total de población extrajera se encuentra entre los 0 y 19 años (Departamento de Extranjería y Migración, 2015). Esto ha generado que la matrícula de estudiantes migrantes en escuelas y liceos se incremente año a año (Fernández, 2018; Poblete & Galaz, 2017), triplicándose entre los años 2015 y 2018 (Ministerio de Educación, 2018).

La mayor parte de los y las estudiantes migrantes se concentra en establecimientos municipales, a diferencia de los y las chilenas que lo hacen en aquellos de tipo particular subvencionado (Ministerio de Educación, 2018). Aunque su número en términos absolutos aún es bajo, no representando más allá del 3% del total de estudiantes del sistema, su presencia ha demandado la creación de un conjunto de medidas que favorezcan su proceso de inclusión, lo que implica considerar mecanismos de acceso y tránsito por los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Al respecto, el año 2005 el Ministerio de Educación dictó la primera normativa que establece que los/as niños/as migrantes podrán ser matriculados/as, aunque provisoriamente, en forma independiente a la condición migratoria de sus padres (situación regular o irregular), no siendo ésta una causal de exclusión (Ministerio de Educación de Chile, 2005). La normativa también indica claramente que los/as migrantes podrán no sólo ingresar sino también permanecer y progresar en el sistema escolar nacional, accediendo a los programas que hacen parte de este sistema: subvención escolar, becas de alimentación; textos escolares; etc. (Ministerio de Educación de Chile, 2005). Posteriormente, el año 2008 desde la Presidencia de la República se impartieron instrucciones a todas las reparticiones del Estado en relación a la Política Nacional Migratoria. En uno de los puntos se asegura el derecho a educación para todos los niños, niñas y adolescentes, promoviendo la igualdad de oportunidades en relación a niños y niñas chilenas, en cuanto a su ingreso y permanencia en el sistema educacional. Estas normativas son coherentes con las convenciones internacionales que Chile ha ratificado y que consagran el derecho a la educación, entre las que se encuentra la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”; el “Pacto Internacional de Derechos Sociales y Económicos”; la “Convención de los Derechos del Niño” y la “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias”, entre otras (Stefoni & Riedemann, 2017).

En el marco internacional, la Unión Europea ha definido patrones comunes de acción para asegurar el derecho a la educación para la población migrante, permitiendo que accedan a matrícula con los mismos derechos de los nacionales (Galaz et al., 2017). Sin embargo, en Latinoamérica no existen sistemas unificados asociados al ejercicio de estos derechos, de forma tal que las respuestas son locales y no dialogan entre sí. En concreto, en algunos países es la ley migratoria la que regula los derechos sociales (Argentina, Uruguay, Costa Rica), y asegura el acceso a educación para niños y niñas sin ninguna distinción respecto de los nacionales, mientras que otros al carecer de una legislación migratoria actualizada son solo normas o decretos sectoriales los que permiten hacerlo. Es el caso de Colombia y Chile, por ejemplo. Se trata entonces de instrumentos distintos que no tienen el mismo estatuto jurídico, porque no es lo mismo una normativa o decreto que puede ser modificado por una autoridad de turno, que una legislación (Poblete, 2019).

El caso de Chile se explica porque la ley migratoria (aún vigente) data de 1976, es decir, fue elaborada en plena dictadura militar e inspirada en la doctrina de la seguridad nacional. En su articulado se establece que “los servicios y organismos del Estado o Municipales deberán exigir a los extranjeros que tramiten ante ellos asuntos de la competencia de esos servicios, que previamente comprueben su residencia legal en el país” (Artículo N°76). Evidentemente esto deja fuera de la acción del estado a la población irregular, toda vez que para la tramitación de cualquier servicio se requiere estar en posesión de un documento de identidad nacional válido.

En atención a esas restricciones, Chile, entonces, ha debido abordar el derecho a la educación para la población migrante a través de decretos, que han ido resolviendo las situaciones que han surgido a propósito de su llegada al país.

Sin embargo, pese a la existencia de estas normas y los esfuerzos que escuelas y liceos llevan a cabo para promover la inclusión de los y las estudiantes migrantes, diversas investigaciones concluyen que en el acceso de niños y niñas migrantes al sistema educativo se producen barreras significativas que dificultan los procesos de inclusión (Joiko & Vásquez, 2016; Riedemann & Stefoni, 2015), especialmente para quienes están en situación irregular. Esto se traduce en la dificultad para beneficiarse del sistema, en concreto de las becas de alimentación; pago a las escuelas de la subvención escolar preferencial; certificación de estudios de los niveles cursados; imposibilidad de rendir la prueba de selección universitaria (PSU); dificultades en obtener la tarjeta nacional estudiantil (que permite el acceso a una tarifa reducida en el transporte público); textos escolares; entre otros (Poblete & Galaz, 2017). Los mismos autores pusieron en evidencia que muchas veces el acceso y matrícula de los y las estudiantes migrantes en condición irregular se ve obstaculizado por la disposición de quienes los reciben en las escuelas, siendo derivados incluso a otros establecimientos. Estas barreras también se traducen en resultados académicos de menor rendimiento en el segmento migrantes (Eyzaguirre et al., 2019).

La mayor parte de estas dificultades de acceso se explican por la no tenencia de un documento de identidad nacional, lo que obligó a la creación de uno de carácter provisorio, conocido como RUT “100 millones”, que en parte resolvía las dificultades descritas. Sin embargo, persistieron muchos obstáculos de tipo administrativo que finalmente no modificaron en lo sustantivo las condiciones descritas asociadas a la irregularidad migratoria (Superintendencia de Educación, 2016).

Como una forma de resolver estos problemas, en el año 2016 el Ministerio de Educación promulgó el Ordinario N°02/000894 del 7 de noviembre del año 2016, que “actualiza las instrucciones e instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos que cuentan con reconocimiento oficial”, señalando que:

El Ministerio de Educación a través de las Oficinas de Atención Ciudadana MINEDUC, a lo largo del país, entregará a contar de enero de 2017 a todo migrante que no cuente con Cédula de Identidad Chilena y que quiera incorporarse al sistema escolar, un identificador provisorio escolar, en adelante IPE. Este identificador reemplaza en su denominación al actual número provisorio sobre 100 millones.

Se trata de un número de registro que solo tiene aplicación para el ámbito educativo y que asegura “existencia” administrativa para niños, niñas y adolescentes migrantes, superando la condición de irregularidad en la que pueden estar. Esto, porque gran parte de los beneficios del sistema educativo están asociados al número de identidad de cada estudiante, por lo cual al carecer de éste quedan fuera de la cobertura. Este identificador lo entrega la Dirección Provincial de Educación al momento en que las familias solicitan la matrícula en alguna escuela.

Sin embargo, al tener solo aplicación para el sistema educativo, se da la paradoja que niños/as migrantes son regulares dentro de las escuelas, pero irregulares al salir de ella, dado que

poseer este identificador no asegura una visa de residencia ni una cédula de identidad chilena, ni tampoco la titularidad de otros derechos sociales, cuya gestión además depende de otros ministerios.

Pese a esto, este identificador instala una lógica de derechos garantizados al asegurar que: Todos los niños, niñas y adolescentes migrantes matriculados en establecimientos educacionales, al ser estudiantes regulares, tienen los mismos derechos que los nacionales respecto de la alimentación escolar, textos escolares, pase escolar y seguro escolar.

No cabe duda que esta normativa, implementada en enero del 2017, debiera resolver los problemas y obstáculos que encuentran los y las estudiantes migrantes al momento de acceder a nuestro sistema educativo, en especial para quienes están en condición irregular. La estructura normativa descrita otorga un marco de funcionamiento a las escuelas y a los sostenedores, sin embargo, es preciso profundizar en la forma en que estas nuevas medidas son desplegadas, procesadas e implementadas por los actores del sistema educacional.

En concreto, se requiere de información sistematizada proveniente de estudios que den cuenta del funcionamiento de las actuales normativas para superar los problemas que le dieron origen, en especial a nivel municipal y de las propias escuelas. De ahí que la investigación que da origen a este artículo se propuso analizar de manera exploratoria la forma en que las escuelas con presencia de estudiantes migrantes implementan estas normativas para promover la inclusión educativa de niños y niñas migrantes de educación básica al sistema educacional, en particular en la Región Metropolitana, donde se encuentra el mayor porcentaje del estudiantado migrante (59,3%) (Ministerio de Educación, 2018). A partir de las perspectivas de los actores educativos clave (i.e. directores y encargados administrativos de admisión), el presente estudio exploratorio plantea la investigación y análisis de tres dimensiones clave: i) los factores que favorecen o dificultan la implementación del identificador provisorio escolar, considerando elementos como el acceso a la información, aspectos administrativos y la disposición de los actores involucrados en este proceso; ii) la capacidad del identificador provisorio escolar para solucionar aspectos clave en la inclusión del estudiantado inmigrantes con respecto a su acceso, permanencia y egreso a nivel de educación básica; iii) los elementos a nivel de política pública educacional que podrían mejorar la inclusión, con un enfoque en las áreas críticas que presentan mayores desafíos con respecto al acceso, permanencia y egreso de los estudiantes inmigrantes a nivel de educación básica.

Aproximaciones Teóricas

Las políticas públicas han sido siempre un campo en disputa dado que comprometen una visión de sujeto y del mundo (Fabris & Falabella, 2016). Esto es especialmente relevante para el ámbito educativo, porque lo que ocurre en el espacio escolar determina muchas veces las posibilidades de inclusión y cohesión social para diferentes grupos, lo que es todavía más importante para el caso de familias y niños/as migrantes (Poblete & Galaz, 2017). Al respecto, no cabe duda que el sistema educativo genera pertenencia y asegura la transmisión de actitudes cívicas y valores democráticos (Villalobos & Valenzuela, 2012). En efecto, los centros educativos tienen la capacidad de generar un sentido de comunidad, en especial cuando en ellos conviven estudiantes de orígenes sociales y culturales diversos, como ocurre hoy en día en buena parte de las escuelas de Chile. De ahí entonces que el diseño político del sistema educativo sea tan relevante, porque sus alcances tienen incidencia directa en la forma en que se construye y organiza la sociedad y las relaciones entre las personas que habitan un mismo territorio.

Sin embargo, a la base de las políticas públicas siempre hay, por un lado, un componente asociado a su orientación y los aspectos conceptuales que la definen y, por otro, los elementos

procedimentales que determinan la forma en que se llevan a la práctica (Lahera, 2002). Por cierto, son elementos mutuamente relacionados, dado que la implementación de las políticas debe ser coherente con los principios que la orientan. Así, si hablamos de un enfoque de derechos en el ámbito educativo, se deberán generar los mecanismos que aseguren el ejercicio de derechos para todos y todas sin ningún tipo de distinción (Poblete, 2019).

En ese marco, las políticas educativas en contextos migratorios enfrentan diversos desafíos. El primero es reconocer que la presencia de estudiantes migrantes tensiona al sistema educativo, lo que puede ser experimentado como una amenaza (Ortiz, 2008). Por lo mismo, la orientación que han tomado muchas veces las políticas educativas se corresponde con una visión asimilacionista, idea que según Novaro (2016) se vincula con una perspectiva restringida de la diversidad y por un esfuerzo articulado institucionalmente para promover una identidad nacional centrada en valores propios.

El segundo desafío es su implementación, proceso en el cual los propios funcionarios/as públicos/as tienen un rol clave, porque actúan muchas veces favoreciendo o dificultando el acceso de las familias y niños/as migrantes a los beneficios del sistema (Galaz et al., 2017). En concreto, aunque los y las funcionarias tengan un rol definido administrativamente, ponen en juego sus características personales y subjetivas en el ejercicio de ese rol (Dubois, 2003; Lipsky, 1996). De hecho, algunas evidencias permiten sostener que las políticas o legislaciones que favorecen la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno son “letra muerta” (Mora, 2018), porque a nivel de las escuelas existen diversas ideas o concepciones acerca de la forma en que se concreta la recepción de estos estudiantes, las que transitan entre quienes están más cercanos a los planteamientos del derecho universal a la educación y la inclusión, a otras que abiertamente resultan discriminatorias (Stefoni et al., 2008).

De ahí que la discusión también debiera darse respecto de lo que se entiende por inclusión y derecho a la educación. En ese sentido, existe consenso que la inclusión educativa remite a valores y principios éticos fundados en un enfoque de derechos humanos (Blanco, 1999; Booth & Ainscow, 2000; Echeita, 2008), lo que en un nivel procedimental implica eliminar barreras que desde las culturas, políticas y prácticas escolares restringen la posibilidad de participación y acceso al aprendizaje para todos y todas (Booth & Ainscow, 2000). De esta forma, se trata de un enfoque bajo el cual “no tiene cabida la discriminación o cualquier situación que menoscabe la dignidad de las personas” (Cerón et al., 2017, p. 235). Sin embargo, nuevamente este ideal se ve mediado por las actitudes e incluso valoraciones que se tengan respecto de quienes integran una comunidad educativa y en especial de quienes pertenecen a grupos minoritarios, por lo cual el tema central es la concepción que exista respecto de la diversidad y de cómo abordarla en los espacios escolares (Poblete, 2018). Al respecto, se reconoce que la heterogeneidad y diversidad de estudiantes es una constante en las sociedades actuales (Arnaiz et al., 2017), lo que demanda enfoques distintos basados en el diálogo intercultural (Johnson, 2015).

Dietz (2012) afirma que para el caso de los países de América Latina han primado tres paradigmas de educación intercultural: desigualdad, diferencia y diversidad. Estos paradigmas se fundan en concepciones disímiles respecto del trabajo con los grupos minoritarios, aunque es el enfoque de diversidad el que cuestiona los procesos asimilacionistas y respeta las diferencias sin esencializarlas. En una línea similar, Muñoz (2001) identifica tres opciones: i) políticas asimilacionistas, en tanto modelos que pretenden a través del trabajo en educación la absorción de un grupo determinado en una sociedad que se supone homogénea; ii) políticas multiculturales, que asumen el reconocimiento de la existencia de diversas culturas en un mismo territorio y en la escuela, sin buscar la interrelación activa entre éstas; y, iii) políticas interculturales, que tienen un sesgo que las ubica en la búsqueda de la interpenetración cultural, además de la “activa relación entre los miembros de grupos humanos diferentes y que recoge mejor la intencionalidad, actitudes y

comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas” (García & Sáez, 1998, p. 36).

Sin embargo, para avanzar hacia una perspectiva intercultural se requiere de “la redefinición y reimaginación del Estado nación, así como también de las relaciones entre el Estado y las sociedades contemporáneas (Dietz et al., 2014, p. 27). Esta necesidad de repensar el Estado en función de los nuevos contextos y a partir de la irrupción de la diversidad encuentra diversos obstáculos, que para el caso de Chile se expresan en la ausencia de una legislación migratoria moderna y de políticas —también del ámbito educativo— coherentes con el escenario migratorio que hoy vive el país. Es lo que señala Thayer (2015) cuando afirma que estaríamos en presencia de un Estado negligente, en especial cuando la propia legislación migratoria vigente, tal como se indicó antes, genera jerarquías entre ciudadanos de primera y segunda categoría asociadas a la posesión de un documento de identidad nacional (Poblete, 2019). De acuerdo a Stefoni (2011), esto se debe a que en la propia legislación prima una visión negativa del sujeto migrante que se agudiza en dictadura al concebirlo como una amenaza, debido a su inspiración en la doctrina de la seguridad nacional.

De ahí entonces el valor de reconocer en las políticas la posibilidad de establecer mecanismos que favorezcan el acceso a determinados bienes y servicios, y ampliar los límites de la ciudadanía. Para Subirats (2010), la inclusión y la ciudadanía son conceptos claves en contextos migratorios, dado que esto permite enriquecer la perspectiva jurídico-política que orienta los derechos y redefine la relación entre estado y sociedad. Esto es relevante en el ámbito educativo, dado que la acción de los estados y de sus políticas tienen el efecto de generar medidas que el conjunto del sistema deberá llevar a cabo para hacer valer el derecho a la educación (Poblete, 2019), y, lo que es más importante aún, aportar a la generación de un nuevo sentido de comunidad basado en los valores de la inclusión y el respeto de los derechos de todos y todas.

Consideraciones Metodológicas

Tipo de estudio

El presente estudio se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo descriptivo, tomando en consideración las perspectivas de los actores acerca del fenómeno estudiado en el proceso de recopilación y análisis de datos. Dada la falta de información actualizada con respecto a la eficacia del identificador provisorio escolar en los establecimientos educacionales chilenos, el enfoque descriptivo hace posible la identificación y exploración sistemática de las consecuencias de la implementación de esta normativa en las escuelas que cuentan con una alta tasa de estudiantado migrante. Cabe señalar el status exploratorio del presente estudio debido al número limitado de establecimientos pesquisados y participantes. Por ende, tanto el análisis, como las conclusiones de este artículo tienen un carácter limitado. Sin embargo, situado en el enfoque cualitativo descriptivo, el estudio releva una serie de consideraciones que podrían resultar fundamentales para una futura exploración más detallada de los esfuerzos de inclusión de los estudiantes migrantes en las escuelas chilenas.

Procedimientos

Con este fin se contempló la realización de entrevistas semi-estructuradas a actores clave para la inserción y la trayectoria educativa del estudiantado inmigrante: i) directores de establecimientos con un alta matrícula de estudiantado migrante y ii) encargados administrativos de admisión pertenecientes a estos mismos establecimientos. La ventaja de las entrevistas semi-estructuradas es que ofrecen un alto nivel de flexibilidad para los interlocutores (Corbetta 2003, p.

270), dando pie a la posibilidad de que emerjan nuevos temas no provistos inicialmente, pero que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado (Corbetta 2003, p. 271).

Los guiones de entrevista fueron desarrollados en base a los tres aspectos principales del proyecto de investigación: i) los factores que favorecen o dificultan la implementación del IPE; ii) la capacidad del IPE para asegurar la inclusión educativa; iii) los elementos a nivel de política pública educacional que podrían mejorar la inclusión. Las tres dimensiones hacen referencia a los aspectos clave en la inclusión del estudiantado migrante con respecto a su acceso, permanencia y egreso a nivel de educación básica. Entonces, siguiendo la lógica de una entrevista semi-estructurada, se elaboraron guiones temáticos, que consistieron en una serie de preguntas abiertas, asegurando así un cierto grado de flexibilidad en las respuestas de los participantes. Debido a la existencia de dos grupos de participantes, se elaboraron dos guiones de entrevista similares. A partir de los tres temas principales de los estudio, el guión de entrevista para los directores de establecimientos enfatizó el rol de las políticas públicas en la inclusión del estudiantado migrante y las experiencias del establecimiento en la implementación de IPE. Por otro lado, el guión de entrevistas para los encargados administrativos enfatizó el proceso mismo y las apreciaciones de los participantes acerca de la efectividad de esta normativa. Los guiones de entrevista fueron validados en una etapa inicial, realizándose una revisión a partir de la primera serie de entrevistas, asegurando así la efectividad de este instrumento de recopilación de datos.

Para el reclutamiento de participantes, se contactaron directores de establecimientos municipales y particular subvencionados a través de correo electrónico. Las invitaciones fueron extendidas hacia directores de establecimientos escolares pertenecientes a distintas comunas de Santiago de Chile que tienen una alta tasa de inmigración. Una vez realizado el contacto con los directores, se empleó la técnica de bola de nieve para acceder a los encargados administrativos de admisión del establecimiento, quienes tenían relación directa con el proceso de la implementación del identificador provisorio escolar. La recolección de datos se realizó entre marzo y junio del 2019.¹

Participantes

Se realizaron un total de ocho entrevistas semi-estructuradas individuales: cuatro con directores de establecimientos escolares y cuatro con encargados administrativos de admisión de los mismos establecimientos. La muestra final corresponde a establecimientos pertenecientes a tres comunas de Santiago de Chile: Macul, El Bosque y Ñuñoa. Cabe destacar que tres de los establecimientos son municipales y uno es particular subvencionado gratuito. El principal criterio de inclusión de los participantes fue haber tenido estudiantado inmigrante en sus dependencias durante el año escolar 2019. La Tabla 1 provee la descripción de los participantes del estudio; sin embargo, debido a consideraciones éticas, ni los nombres de los participantes, ni los establecimientos son revelados. Para asegurar la anonimidad, la Tabla 1 tampoco especifica la comuna del establecimiento.

¹Para el desarrollo del presente estudio, se obtuvo la autorización de la Comisión de Ética perteneciente a la institución donde los autores están afiliados.

Tabla 1
Participantes del estudio

Participante	Establecimiento	Estudiantado inmigrante / matrícula total	Porcentaje estudiantado inmigrante
D1 ² EA1 ³	Municipal	59 / 159	37%
D2 EA2	Municipal	≈15 / 930	≈1,6%
D3 EA3	Municipal	171 / 420	40,7%
D4 EA4	Particular subvencionado gratuito	40 / 227	17,6%

Nota: Elaboración propia

Análisis

Todas las entrevistas fueron grabadas y después transcritas en su totalidad. Cada entrevista representó una unidad de análisis. Los datos fueron analizados a través de análisis temático, con el fin de identificar, analizar y presentar los patrones o temas (Braun & Clarke 2006, p. 79) relacionados a la implementación del identificador provisorio escolar. A través de este método, se establecieron categorías que se utilizaron para organizar e interpretar los resultados según los objetivos del estudio. Es decir, las categorías se establecieron a partir de una combinación entre los datos arrojados por las entrevistas mismas y la literatura de especialidad, teniendo en consideración las tres dimensiones clave del presente estudio: i) los factores que favorecen o dificultan la implementación del identificador provisorio escolar; ii) la capacidad del identificador provisorio escolar para solucionar aspectos clave en la inclusión del estudiantado inmigrantes; iii) los elementos a nivel de política pública educacional que podrían mejorar la inclusión.

Resultados y Discusión

La Implementación de la Normativa

Como se ha indicado antes, todas las políticas además de su orientación o aspectos conceptuales tienen un marco procedimental que determina las formas en que se llevan a la práctica. En ese sentido, es posible señalar diferentes factores que para el caso del Identificador Provisorio Escolar operan facilitando o dificultando su implementación.

Un primer elemento en ese sentido es el nivel de conocimiento que tienen los diferentes actores del sistema escolar respecto de la normativa y los requisitos que contempla. En este punto se asume que si bien la normativa es conocida, esto ha ocurrido más bien porque son las propias escuelas quienes han generado ese conocimiento:

D1: Pero todo esto, los papeleos nos ha ido dando con apoyo de la provincial, pero te vuelo de repetir, no de una secuencia o de un protocolo que haya emanado desde el Ministerio de Educación o desde la Superintendencia.

²D = Director(a)

³ EA = Encargado(a) de Admisión

Como se desprende de este relato, la escuela conoce la normativa debido a que les ha tocado implementarla, es decir, es su uso práctico y no un proceso sistemático de difusión de parte del Ministerio de Educación lo que ha favorecido su implementación. En esa misma línea, se señala lo siguiente:

D1: Yo creo que no, que orientaciones no hemos tenido nunca, pero sí aperturas y reuniones a través de la corporación, ya que hay un estamento que se llama inclusión justamente para solucionar todas las situaciones de los migrantes, pero como corporación, no de alguien que haya venido del Ministerio.

Nuevamente se sitúa en las propias Corporaciones Municipales, de la cual dependen las escuelas, la mayor responsabilidad respecto del conocimiento de la normativa, y no en el Ministerio de Educación o la Superintendencia de Educación, que son los órganos encargados de asegurar su cumplimiento. Esto establece un problema frecuente en el sistema educacional chileno, que es lo referido a la sobredemanda que se realiza sobre los centros educativos desde estos organismos, lo que también incide en una confusión respecto de las atribuciones de cada uno. En efecto, muchas veces las mismas solicitudes son realizadas por diferentes organismos, lo que genera confusión en las escuelas y la duplicidad del trabajo.

Otro elemento referido a la implementación de la norma es lo que dice relación con la difusión a nivel interno, es decir, en las propias escuelas. Indagando sobre este punto se pudo apreciar que por lo general el personal técnico encargado de la admisión y matrícula tiene conocimiento acerca de su funcionamiento, por tanto, recae en ellos la responsabilidad de su implementación. Esto significa que los directivos delegan esta función y no existen otros funcionarios/as que tengan conocimiento de los procedimientos asociados a su tramitación. Esto es relevante porque si bien se reconoce que es un derecho para los niños y niñas migrantes el acceso a la matrícula escolar -lo que opera a modo de principio ético instalado en el discurso de directivos, administrativos y docentes- no todos los estamentos saben acerca de la operatoria de la normativa ni de los requisitos que deben cumplir las familias para ejercer sus derechos.

Al margen de este desconocimiento, que puede resolverse mejorando los procesos de difusión interna, es importante reconocer la disposición que en los distintos establecimientos existe en orden a garantizar los derechos educativos para niños y niñas migrantes. En este punto se ha ido instalando la idea que las escuelas son espacios de acogida que deben hacer valer el derecho a la educación sin ningún tipo de distinción. Aunque en sus prácticas pedagógicas persistan ideas asimilacionistas, como se verá más adelante, en el país se ha avanzado hacia un reconocimiento sobre el hecho que a nadie se le puede negar el acceso a matrícula, aun estando en situación de irregularidad migratoria, como ocurre con cierta frecuencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades (Poblete & Galaz, 2017). Esto sin duda pone en valor las normas que ha dictado el Ministerio de Educación de Chile y la forma en que han sido reconocidas y asumidas por nuestro sistema educativo. De esta forma, entre los resultados relevantes de esta investigación está el hecho que existe buena disposición por parte de los distintos estamentos de la escuela por hacer cumplir estos principios, lo que da cuenta de un discurso común respecto de los derechos de niñas y niños y su plena vigencia.

Otro elemento asociado a la implementación de la norma es lo referido al curso al cual se destina a los/as estudiantes migrantes. Sucede que para los casos en que los y las estudiantes llegan al país sin los documentos o certificados de estudios del país de origen, debe ser la Dirección Provincial de Educación la que designa el nivel que deben cursar los/as estudiantes, siguiendo únicamente el criterio de la edad.

D2: Lo que a nosotros nos dejaron bien claro [la Dirección Provincial] que la edad por ejemplo es la que marca el curso en el que van a estar, por lo tanto por ejemplo si a nosotros se nos acerca un alumno extranjero a querer estudiar con nosotros, nosotros de acuerdo a la edad que él tiene sabemos en qué curso debemos ubicarlo, una vez sabiendo si tenemos vacantes nosotros en este curso les entregamos esto que es la solicitud de matrícula provisoria.

Este ha sido un criterio estandarizado del sistema educacional chileno para la asignación de los cursos en los cuales se debe matricular a niños y niñas. Sin embargo, ocurre que en algunos casos no coincide con los niveles académicos que traen los y las estudiantes, lo que opera cuando tienen competencias ascendidas o descendidas respecto del curso al cual fueron asignados.

D4: Porque ellos [la Dirección Provincial] ponen matrícula sugerida en no sé, cuarto básico, y nosotros vemos que por los antecedentes que ellos traen no han hecho ni si quiera tercero básico entonces les decimos que no, tiene que ser en tercero básico.

A lo anterior se suma el hecho de venir de realidades complejas, marcadas por la pobreza, como ocurre con familias haitianas, o situaciones de crisis, como es el caso de Venezuela.

D3: Lo que pasa es que ellos se guían por la edad innecesariamente. Mira, cuando un estudiante llega a un país extranjero y nos ha pasado mucho con los venezolanos que llegan de repente a una realidad bastante compleja porque a algunos les ha tocado vivir situaciones más difíciles que otros, estos estudiantes a veces llegan con situaciones de bloqueos emocionales importantes. Entonces entre los conocimientos que les faltan y este bloqueo emocional, la idea no es que vengan a un curso a pasarla mal y no entender y no saber. La idea es que ellos se sientan incorporados 100%, si perdemos un año lo recuperamos después está la aplicación del decreto que uno después los puede nivelar, pero la idea es entregarles a ellos las herramientas para que ellos lleguen al colegio y sean felices y lo pasen bien se sientan bien acá.

En este relato queda de manifiesto el valor atribuido a la escuela como un espacio que promueve el bienestar de los y las estudiantes, y en especial su inclusión, más todavía cuando proceden de realidades complejas. De esta forma, de acuerdo a lo señalado por este entrevistado pareciera que no es solo el criterio de la edad lo que debe operar al momento de asignar los cursos, sino también la consideración de otras variables propias del estudiante y de su proceso de escolarización del país de origen (contenidos abordados, prioridades curriculares, estilos de aprendizaje), dado que en la experiencia de las escuelas también tienen incidencia en su desarrollo pedagógico.

Desde lo exclusivamente académico, estas situaciones por lo general plantean el desafío a las escuelas de generar sus propios instrumentos diagnósticos, que les permitan evaluar con mayor certeza el grado de adecuación de los y las estudiantes a los contenidos establecidos en la educación chilena para un determinado nivel.

D3: Acá llegan los estudiantes buscando matrícula y nosotros a todos los estudiantes extranjeros los evaluamos, a todos, por una experiencia que tuvimos un estudiante por la edad lo matriculamos en un curso de aquí y el estudiante no estaba preparado [...] Lo evaluamos y vemos a qué nivel el estudiante debe entrar o está preparado para ingresar y ahí nosotros solicitamos la matrícula provisoria para ese nivel, nosotros lo hacemos de esta manera.

En este caso queda de manifiesto que es la propia escuela la que ha establecido mecanismos de medición para determinar el curso en el cual matricular a sus estudiantes, debido precisamente a una

experiencia negativa que tuvieron al seguir el criterio de la Dirección Provincial. Esto plantea el debate respecto de la necesidad de contar a nivel nacional con instrumentos estandarizados para medir o evaluar las competencias académicas de niños y niñas migrantes, o incluso generar mecanismos de equivalencia entre los países de la región, asumiendo que la movilidad humana es una de las características propias de las sociedades actuales (Galaz et al., 2017).

Un Avance hacia la Igualdad de Derechos

Como se indicó en la introducción, las normativas previas al Identificador Provisional Escolar generaban un conjunto de dificultades que por lo general se traducían en la imposibilidad, para niños y niñas migrantes, de acceder en igualdad de condiciones a los beneficios del sistema educacional chileno. Al respecto, las investigaciones llevadas a cabo en las escuelas del país coincidían en que incluso desde el acceso al sistema operaban formas de exclusión que se prolongaban a lo que ocurría al interior de la escuela. En efecto, la mayor parte de la producción académica en Chile está centrada en las dificultades que experimentan los y las migrantes en su acceso al sistema (Jiménez & Fardella, 2015; Jiménez et al., 2018; Joiko & Vazquez, 2016; Poblete & Galaz, 2017); las situaciones de discriminación y racismo que enfrentan (Pavez, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013; Unicef, 2004, 2011), además de las formas que adquiere el trabajo con la diversidad en los centros educativos con presencia de estudiantes migrantes (Poblete, 2018).

Sin embargo, las dificultades propias del acceso a los beneficios propios del sistema (becas de alimentación; textos; etc.), han generado situaciones de exclusión que llevaron al Ministerio de Educación a promulgar esta nueva normativa, que en lo sustantivo ha resuelto las principales dificultades descritas.

En efecto, existe pleno consenso en que este instrumento ha permitido igualar las condiciones respecto de los y las estudiantes chilenas, en especial para quienes se encuentran en situación de irregularidad migratoria:

D2: Ahí no hay ningún tipo ningún tipo de separación, o sea niños con carnet de identidad, regular o irregular, todos tienen el mismo derecho.

Como señala este entrevistado, no existen distinciones para el acceso a los beneficios propios del sistema, lo que usualmente se traduce en acceso, permanencia y egreso. Respecto al acceso del estudiantado migrante al sistema escolar chileno, destaca que el Identificador Provisional Escolar es efectivo en garantizar la matrícula de cualquier estudiante, independientemente de su situación migratoria:

EA3: No sé la realidad de otros colegios pero a nivel de este colegio no existe dificultad, de donde venga, o sea si usted trae el [IPE], que es lo que nos pide la ley para poder hacer el ingreso [...] teniendo este registro ellos pueden acceder a la educación como cualquier otro individuo.

D1: No me tienen que venir a preguntar ¿podemos matricular a este niño? ¿podemos matricular a esto? No, no, aquí se matriculan todos ya.

Como se puede apreciar en estas citas, por lo menos en los establecimientos que participaron de esta investigación se ha asumido que la matrícula es un derecho, por lo cual a nadie se le puede negar.

En relación a permanencia, se constata que al menos aquellos beneficios que dependan de la gestión del Ministerio de Educación están cubiertos a través del Identificador Provisorio Escolar:

D2: Los textos escolares uno los pides de un año a otro de acuerdo a la matrícula que tiene pero de poder solicitar porque sea extranjero o nacional ningún problema,

el tema de alimentación tampoco, también están incluidos en eso, en todo esto, no carecen de ningún beneficio.

D3: A todos, al 100% le garantizamos alimentación, hago el contacto directo con JUNAEB, les garantizo alimentación [...] Acá nos preocupamos hasta del más mínimo detalle, a los estudiantes en este colegio se les entregó, por ejemplo, el bolso gratis, se les entregó útiles escolares, se les compran textos de muy buena calidad.

D4: Sí, [tienen acceso a todos los beneficios] todo, todo, sí, se les entregan los textos escolares, a los alumnos que son de quinto hacia arriba se les entrega el pase escolar, alimentación, bueno acá nosotros les damos a todos alimentación.

A través de todas las entrevistas se enfatiza el hecho que la implementación del Identificador Provisorio Escolar es efectiva con respecto a los beneficios establecidos oficialmente. Es decir, en todos los establecimientos que participaron del estudio se aseguran los derechos de los estudiantes migrantes respecto a la alimentación, textos escolares y pase escolar. Sin embargo, mientras la provisión de la alimentación y los textos escolares son garantizados usualmente a tiempo, sí se han señalado retrasos de la entrega de los pases escolares, explicados por dificultades en las bases de datos oficiales de los organismos encargados con esta tarea.

Asimismo, el Identificador Provisorio Escolar también parece solucionar la mayoría de las dificultades relacionadas a la certificación de estudios, un tema relevante tanto para la permanencia, como para el egreso del estudiantado migrante en Chile:

EA1: Con el IPE uno ingresa todo al ministerio, sube las notas y se emiten sus certificados anuales de estudio.

Independientemente de su situación migratoria, el Identificador Provisorio Escolar asegura que los estudiantes que cursan un nivel o varios niveles en el sistema escolar chileno pueden tener acceso a los certificados de sus respectivos estudios. Por un lado, esto es significativo ya que ofrece una cierta movilidad en la trayectoria educativa de los estudiantes, pudiendo matricularse en cualquier establecimiento que se estime conveniente. Por otro lado, la certificación de estudios es clave al momento de egreso, ya que ésta permite acceder a los otros niveles del sistema e incluso a la educación superior.

De esta forma, se puede concluir que este nuevo instrumento normativo ha permitido abordar cuestiones que no estaban del todo resueltas, favoreciendo la igualación de derechos para los y las estudiantes migrantes, lo que evidentemente aporta a la mejora de sus condiciones de vida. Sin embargo, esta normativa tiene un foco en el acceso a determinados beneficios, sin necesariamente hacerse cargo de las formas de trabajar la diversidad que representan los y las migrantes. Por tanto, existen derechos asociados a la idea de beneficios, pero no al desarrollo de la identidad propia, por lo cual se trata de formas restringidas de comprender la inclusión.

¿Interculturalidad?

Hasta ahora se ha visto que, como herramienta de política pública, el Identificador Provisorio Escolar funciona y soluciona una gran parte de los problemas administrativos asociados al acceso, permanencia y egreso del estudiantado inmigrante; además, en las escuelas indagadas, los beneficios básicos propuestos por la normativa (i.e., alimentación, textos, pase escolar) logran usualmente materializarse sin mayor impedimento. Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de su implementación exitosa, el identificador provisorio escolar plantea una serie de desafíos

significativos que quedan por solucionar con respecto al proceso de inclusión educativa del estudiantado inmigrante, especialmente a nivel pedagógico:

EA3: Yo creo que la parte administrativa es factible, o sea el niño llega y tiene el derecho de estudiar, no tiene que esperar a que saque visa [...] Sin embargo, yo encuentro que en la parte pedagógica, como de adaptaciones curriculares, yo creo que ahí estamos los colegios un poco solos, o sea que con tanta población migrante que hay ahora debiéramos como país involucrar algo, tener una arista, o no sé, empezar principios como talleres, como programas, pero que apoye más a los colegios porque la iniciativa, yo no sé cómo la dan los otros colegios, pero la iniciativa que hemos tenido acá ha nacido de nosotros mismos.

Todos los entrevistados dan cuenta de esta tensión que emerge en torno a la falta de una política pública que, aparte de facilitar el acceso a la escuela desde un punto de vista administrativo, también tendría que guiar y apoyar las acciones de los establecimientos con respecto al proceso de inclusión del estudiantado inmigrante. Referente a la gestión de la diversidad, varios estudios apuntan que en las escuelas chilenas se está intentando trabajar desde un enfoque intercultural (Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014; Bustos, 2015; Joiko & Vásquez, 2016; Poblete, 2009) que abarca dos elementos clave: i) una adaptación curricular y ii) un reconocimiento de la diversidad y un trabajo contra el racismo y la discriminación (Joiko & Vásquez, 2016, p. 140). Sin embargo, se ha destacado que el sistema educacional chileno tiende a favorecer la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete, 2009), lo que involucra una actitud asimilacionista (Poblete, 2018) y normalizadora, donde la expectativa es que es el estudiante el que debe adaptarse al sistema escolar (Bustos & Gairin, 2017; Cornejo Torres & Rosales Ubeda, 2015). Asimismo, se ha notado que “no existe una estrategia sostenida en el tiempo que tenga el objetivo escalar en los niveles de adaptación curricular para asegurar la inclusión” (Poblete, 2018, p. 51). Por su lado, los representantes de los establecimientos entrevistados para este estudio destacan las consecuencias negativas de la falta de una política pública en torno a la adaptación curricular:

EA3: [El Proyecto de Integración Escolar] está adaptado para niños chilenos, o sea ¿quién fue Arturo Prat?, entonces si llego y entrevisto un niño haitiano a los meses, aunque sepa hablar español, no va a saber quién es Arturo Prat. Entonces [tenemos] esas dificultades con el currículo porque [...] no tenemos políticas públicas para niños extranjeros, tenemos sí un programa intercultural para el tema de niños indígenas, pero no tenemos para niños extranjeros, entonces ¿cómo hacemos eso?, ¿cómo hacemos esa edición?

Enfrentados con el desafío de asegurar las mismas condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje para todos sus estudiantes, los establecimientos educativos están presionados a encontrar soluciones, especialmente a nivel pedagógico. Sin embargo, en muchos casos, como consecuencia de una falta de política pública acerca de una adaptación curricular sistemática, destaca la ausencia de planes de inclusión y adaptación curricular internos de los establecimientos:

D2: Nosotros todavía no tenemos diseñado dentro de nuestro plan así como incorporado acciones que están relacionadas al plan de inclusión, no hay un plan de trabajo estructurado con ellos, es un desafío.

Consecuentemente, los estudiantes recientemente ingresados a través del IPE representan un desafío significativo para algunos establecimientos en torno a su nivelación inicial, dada la carencia de recursos, tal como personal especializado:

D2: Colegios como nosotros que no tienen PIE⁴ por ejemplo a veces hemos ido topando un poquito con los profesionales para poder nivelar a estos alumnos porque el número que ingresa y que va a ingresar ya este próximo año es muy alto entonces a veces nos vemos un poco entrampado que nos faltan tal vez un profesional extra o más de uno para poder nivelar estos niños porque realmente parten casi de cero, hay muchas asignaturas y materias que son básicamente de la idiosincrasia de cada país que ya vienen con mucha información menos al estar con nosotros más que nada eso ha sido como un poco la dificultad que nosotros hemos tenido.

El plan de acogida y la nivelación inicial del estudiante es particularmente significativo, especialmente en relación a la matriculación a través del IPE, que se da principalmente en base a la edad. A pesar de que el Programa de Integración Escolar no conlleva adecuaciones curriculares o apoyo hacia la inclusión del estudiantado inmigrante, varios entrevistados comentan la utilidad de los psicopedagogos de los que los establecimientos disponen para solucionar el vacío que emerge en la preparación del equipo docente para la inclusión del nuevo tipo de estudiantado.

Es importante también destacar que el ordinario que dispone la existencia del Identificador Provisorio Escolar establece la posibilidad de que el estudiantado inmigrante se pueda “incorporar paulatinamente a los procesos de evaluación” (Ordinario N°02/000894). De acuerdo con esto, todos los establecimientos subrayan que historia es la principal asignatura donde se realizan ciertas adaptaciones curriculares y el proceso de evaluación es, en algunos casos, diferenciado:

EA1: El que más hace adaptaciones acá es el profesor de historia porque es el que va viendo paralelos, el que va, llega un estudiante y le pide inmediatamente, ya usted nos va a hacer una pequeña disertación de donde viene, de su país, de su lugar natal.

EA2: No hay como le digo un plan especial para los alumnos extranjeros, si ellos [los profesores] se han dado cuenta que obviamente las pruebas de historia de enseñanza básica son, no sé po, en relación a las fechas nuestras, 21 de mayo, no sé, no se las están tomando, dejan trabajos alternativos, eso están trabajando con ellos.

EA3: La profesora de historia si bien tiene que pasar historia de Chile, hace un recorrido por los países de los niños del curso [...] entonces tiene niños haitianos como vemos la independencia de Chile partamos que los primeros en independizarse fue Haití, entonces va haciendo como la escala también.

Mientras las adaptaciones que se van realizando en los cuatro establecimientos indican cambios positivos con respecto a los pasos que se están tomando acerca del proceso de inclusión educativa, es importante destacar el nivel de improvisación y cortoplacismo que caracteriza la mayoría de estas estrategias. Sin embargo, cabe subrayar que existe un rango amplio de iniciativas que abarcan una variedad de definiciones de la interculturalidad e inclusión, desde las más superficiales, hacia las más complejas y funcionales. En este sentido, los tres casos que refieren a la asignatura de historia pueden funcionar como una representación básica de esta escala, donde 1) la petición de hacer una presentación acerca del país del estudiante sería considerada una acción positiva pero cortoplacista a

⁴ PIE = Programa de Integración Escolar; En Chile, solamente ciertos establecimientos escolares califican para el PIE, un programa que se propone asegurar las condiciones necesarias para el apoyo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente o transitorio. Cabe destacar que el programa no está vinculado al apoyo hacia los estudiantes migrantes, pero, tal como lo indica el caso del entrevistado, se asocia a cualquier tipo de adecuación curricular o de otra naturaleza que los estudiantes podrían requerir, independiente de su situación.

menos que esté acompañada por otros cambios estructurales; 2) la evaluación diferenciada podría representar un instrumento de cambio estructural favorable, dependiendo de cómo es utilizado; y 3) la incorporación de nuevo contenido no sólo para un estudiante, sino para el curso entero es entendido como un proceso de adaptación curricular mucho más complejo. Con respecto a este último ejemplo, es preciso enfatizar que esta adecuación curricular se da en un establecimiento que cuenta con un plan de inclusión coherente, que ofrece apoyo sistemático y seguimiento, principalmente a través de una colaboración entre el equipo directivo, el equipo docente y el Programa de Integración Escolar. Como ejemplo de buena práctica, la estrategia principal reportada por este establecimiento se refiere a una negociación constante entre el proceso de adaptación del estudiante a las reglas del establecimiento y al currículo nacional y la adaptación curricular que se realiza a nivel de establecimiento partiendo de las características, conocimientos, habilidades e historias personales del estudiantado inmigrante. Sin embargo, a pesar de su plan de inclusión, el establecimiento no se siente apoyado, indicando que sus iniciativas son locales, internas, pero que lo que falta son “políticas públicas en desarrollo con políticas migrantes” (EA3).

En consecuencia, se puede argumentar que tanto la rigidez estructural institucional que caracteriza los establecimientos que reciben estudiantado migrante (Bustos & Gairin, 2017; Cornejo Torres & Rosales Ubeda, 2015; Poblete, 2009, 2018), como el cortoplacismo y el alto grado de improvisación en los procesos internos de inclusión, son consecuencias directas de la falta de una política pública a través de la cual se podrían diseñar protocolos de acogida, estrategias de inclusión a largo plazo y un proceso de adaptación sistematizado que deberían incidir favorablemente en toda la trayectoria educativa del estudiantado inmigrante.

Conclusiones

No cabe duda que los procesos de implementación de políticas y normativas están sujetos a un conjunto de factores que determinan sus posibilidades de éxito. En tal sentido, analizar su funcionamiento permite generar información útil para tomar decisiones y proponer elementos de mejora.

Desde los resultados del presente estudio exploratorio, es importante señalar como un primer elemento la instalación de una perspectiva de derechos vinculada al acceso de niños y niñas migrantes al sistema educativo. Al respecto, se asume como un deber ético (Echeita, 2008) otorgar igualdad de oportunidades, lo que evidentemente constituye un avance y sitúa un valor democrático y de justicia social en el sistema educativo que es compartido por los diferentes actores.

Sin embargo, es claro que en el caso de Chile la discusión acerca de los derechos de la población migrante debe darse en un plano político más amplio, que modifique la actual legislación y permita un diálogo con las convenciones internacionales que en materia de derechos migratorios ha ratificado el país. Actualmente está en discusión en el parlamento un proyecto de ley que debiera recoger estos principios y lograr que Chile esté a la altura de los compromisos internacionales que ha contraído en este ámbito.

Respecto del proceso mismo de aplicación de la norma estudiada, es relevante sugerir mejoras en su difusión, al menos en dos planos: por un lado, en la forma en que el Ministerio de Educación entrega la información a las escuelas y, en segundo lugar, en la manera en que las propias escuelas se hacen parte de su difusión. Respecto de lo primero, queda claro que la apropiación de la norma se ha logrado desde su uso práctico y no desde una estrategia sistemática de bajada de información del Ministerio de Educación. En cuanto a lo segundo, también es importante indicar que más allá de la instalación de la perspectiva de derechos en las escuelas, finalmente es una persona, asociada a roles administrativos, quien debe ejecutarla y asegurar su cumplimiento, lo que

en determinados momentos puede afectar su plena aplicabilidad, dado que no hay nadie más con capacidad de hacerlo.

Otros de los aspectos sujetos a la mejora es el procedimiento de asignación de los estudiantes en algún curso. Esto, porque desde las evidencias provenientes de la investigación queda claro que no siempre son ubicados en el nivel que les corresponde, lo que podría afectar negativamente su rendimiento académico. En tal caso, se puede pensar en la elaboración de un instrumento estandarizado a nivel nacional, disponible para todas las escuelas y que permita medir las competencias que traen los y las estudiantes migrantes y su grado de adecuación a las exigencias nacionales. Sin embargo, esto plantea la discusión sobre qué es lo que se debe medir: competencias, habilidades o contenidos. Esto porque por ejemplo evaluar los conocimientos de los y las estudiantes migrantes sobre historia de Chile resulta un contrasentido. Por lo mismo, se trata de una discusión de carácter político sobre lo que el sistema educativo debe proveer a sus estudiantes. Si bien esto queda resuelto en las bases curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile, se debe analizar su pertinencia a la luz del nuevo contexto que vive nuestro país. Y eso es debate político.

Ahora bien, cabe hacer notar que más allá de la igualación de derechos y beneficios para niños y niñas migrantes, en relación a los y las chilenos/as -lo que efectivamente logra la normativa- persiste una cierta concepción de la diversidad que ellos/as representan que se resuelve principalmente desde la asimilación, que pone en evidencia, tal como indicaba Novaro (2016), una idea de identidad nacional que no suele admitir perspectivas ni valores ajenos. Esto deriva en prácticas que no consideran la diversidad y las más de las veces en la identificación de la migración como una amenaza (Ortiz, 2008). Es por esto que destaca la necesidad de implementar una política pública que no solo asegure el derecho del estudiantado migrante al sistema educativo chileno, sino que también guíe, oriente y apoye sistemáticamente a los establecimientos en su labor con este nuevo tipo de estudiante en cuanto a los planes de acogida, la nivelación inicial y la adaptación curricular.

En el plano de la reflexión propiamente pedagógica, las investigaciones llevadas a cabo en el país dan cuenta de la ausencia de metodologías adecuadas que permiten un acceso equitativo a los objetivos de aprendizaje para los y las estudiantes migrantes (Poblete, 2018; Riedemann & Stefoni, 2015), lo que se explica por carencias en la formación inicial docente o porque se concibe la diferencia que representan como obstáculo que debe ser superado vía asimilación.

De esta forma, pareciera que no es suficiente normar y regular el acceso o la igualación de derechos de niños y niñas migrantes, lo que por cierto es un gran paso hacia la justicia social, sino que se deben generar otras formas de relación y trabajo con la diversidad que ellos/as representan. En este sentido, asumir un paradigma intercultural plantea complejidades políticas (Dietz et. al, 2014) que deben ser discutidas hoy en el nuevo contexto social y cultural que otorga la migración a la sociedad chilena. Estos temas requieren de una discusión amplia que involucre los “sentidos” y fines que se le dan a la educación, dado que su inevitable vínculo con los procesos de cohesión e inclusión social a los que aporta (Poblete y Galaz, 2017) son claves para repensar qué tipo sociedad queremos construir. Desde esta perspectiva, partiendo desde las conclusiones de este estudio exploratorio, las futuras indagaciones en el tema podrían desarrollar escenarios de investigación en donde se incluyan y enfatizan las voces de todos los actores involucrados en este proceso complejo, partiendo desde los mismos estudiantes, sus familias, los profesores y los futuros profesores. Escuchar y tomar en consideración las voces de todos los miembros de las comunidades escolares chilenas representaría un primer paso para empezar a imaginar y avanzar hacia esa discusión amplia acerca del futuro de la educación chilena.

Referencias

- Arnaiz, P., Giménez, A., & López, G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Revista Interações*, 43, 53-74.
- Barrios-Valenzuela, L., & Pelou-Julian, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bustos, C. (2015). Historia y memoria: una exigencia a la política pública para la educación intercultural en las escuelas de Chile. *El Ágora U.S.B.*, 15(2), 401-417.
- Bustos, R., & Gairin, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage Publications.
- Cornejo Torres, R., & Rosales Ubeda, A.. (2015). Objective structures and symbolic violence in the immigrant family and school relationships: Study of two cases in Chile. *Social Sciences*, 4, 1243-1268.
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2015). *Migración en Chile 2005-2014*. DEM.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y., & Mendoza, G. (2014). Los estudios culturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 24, 26-30.
- Dubois, V. (2003). La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa). En P. Laborier & D. Trom, (Eds.), *Historicités de l'action Publique*. (pp. 347-364). PUF. Recuperado el 25 de mayo de 2018 desde <http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/46/43/22/PDF/sociologiedelalactionpbliq.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares migrantes? En I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. (pp. 149-189). Centro de Estudios Públicos.
- Fabris, M., & Falabella, A. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Fonadi.
- Fernández, M. (2018). *El mapa de los estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de Trabajo N°12, MINEDUC.
- Galaz, C., Poblete, R., & Frías, C. (2017). *Políticas Públicas e Inmigración. ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?* Universitaria.

- García, A., & Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Narcea.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2003). *Resultados Censo 2003*. INE.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile*. INE.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., Valdés, R., & Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: Voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos XLIV*(3), 173-191.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Revista Diálogo Andino*, 47, 7-14. <https://doi.org/10.4067/S071926812015000200002>
- Joiko, S., y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173.
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lipsky, M. (1996). Los empleados de base en la elaboración de políticas públicas. En Q. Brugué & J. Subirats (Eds.), *Lecturas de Gestión Pública* (pp. 279-298). INAP.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Resultados Encuesta CASEN 2017*. MIDESO.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Ordinario N°07/1008 (1531)*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ordinario N°02/000894*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N° 12. MINEDUC.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110317.pdf> (consulta: 28 de julio de 2003).
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105-121.
- OECD. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of employment and educational attainment indicators*. OECD.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, 87, 253-268.
- Pavez, I. (2012). Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99.
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, XL(159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.159.58202>
- Poblete, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 353-368. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

- República de Chile. (1975). *Decreto Ley N°1094, Ley de Extranjería*.
- Riedemann, A., & 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.
- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile: La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman Bianco (Comp.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Quito, CLACSO, FLACSO, Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión*. Universidad Alberto Hurtado y OIM.
- Stefoni, C., & Riedemann, A. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión de estudiantes extranjeros*. MINEDUC.
- Subirats, J. (2010). *Ciudadanía e inclusión social*. Fundación Esplai.
- Superintendencia de Educación de Chile. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Santiago: Superintendencia de Educación.
- Thayer, L. (2015). Gobierno local y migrantes frente a frente: nudos críticos y políticas para el reconocimiento. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 63, 127-162.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.
- Unicef. (2004). *Convivencia y discriminación en el ámbito escolar*. Unicef.
- Unicef. (2011). *Convivencia y discriminación en el ámbito escolar*. Unicef.
- Villalobos, C., & Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

Sobre los Autores

Rolando Poblete

Centro de Investigación en Educación/ Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

Rolando.poblete@ubo.cl

Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Departamento de Ciencias Pedagógicas, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Doctor en Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Sus áreas de investigación son la relación entre diversidad y educación; migración y educación; educación intercultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7799-7190>

Mirona Moraru

Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

mirona.moraru@ubo.cl

Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Doctora en Lenguaje y Estudios de Traducción de la Universidad de Cardiff, Gales. Sus áreas de interés son: la relación entre el multilingüismo y la migración; la formación inicial docente; estudios de traducción.

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 28 Número 184

14 de diciembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil