
archivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 32 Número 43

6 de agosto 2024

ISSN 1068-2341

La Escuela Autodidacta: Inclusión de Estudiantes Extranjeros según la Acción Pública en Chile¹

René Valdés

Universidad Andrés Bello
Chile

Ramiro Catalán

Universidad de Concepción
Chile

Felipe Jiménez

Universidad de Las Américas
Chile

Rolando Poblete

Universidad Santo Tomás
Chile

Paloma Abett de la Torre



Susana Martínez

Investigadoras Independientes
Chile

Citación: Valdés, R., Catalán, R., Jiménez, F., Poblete, R., Abett de la Torre, P., & Martínez, S. (2024). La escuela autodidacta: Inclusión de estudiantes extranjeros según la acción pública en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(43). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8677>

¹ Se agradece el apoyo y financiamiento de los siguientes proyectos de investigación: ANID/FONDECYT 1231114; ANID/FONDECYT 11230630; ANID/FONDECYT 11221124.

Resumen: La consolidación de los flujos migratorios hacia Chile y la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas públicas han hecho que el Estado y el Ministerio de Educación implementen cuerpos normativos y diseñen guías y orientaciones para favorecer los procesos de inclusión escolar. El objetivo de este estudio fue analizar la documentación pública disponible sobre inclusión de estudiantes extranjeros en función de lo que se espera que hagan las escuelas en gestión de la diversidad cultural. Se analizaron 18 documentos oficiales mediante la técnica cualitativa del análisis de discurso. Los resultados evidencian que los textos construyen una escuela voluntarista, responsable de una gran cantidad de tareas sin la provisión de recursos y modelos de gestión de la diversidad. Sin embargo, en el contexto de pandemia, se percibe un giro hacia la integralidad: aparecen nuevos desafíos y dimensiones para abordar la inclusión de comunidades migrantes.

Palabras clave: educación inclusiva; migración; política educativa; diversidad cultural; análisis de discurso; Chile

The self-taught school: Inclusion of foreign students according to public action in Chile

Abstract: The consolidation of migratory flows to Chile and the concentration of foreign students in public schools have led the State and the Ministry of Education to implement regulatory bodies and design guides and guidelines to promote school inclusion processes. The objective of this study is to analyze publicly accessible documents addressing the inclusion of foreign students based on what schools are expected to do in managing cultural diversity. Eighteen official documents were analyzed using the discourse analysis technique. The results show that the texts configure a voluntaristic school, responsible for a large number of tasks without the delivery of necessary resources and without a specific diversity management model. However, in the context of the pandemic, a shift towards comprehensiveness is perceived: new challenges and dimensions appear to address the inclusion of migrant communities.

Key words: inclusive education; migration; education policy; cultural diversity; discourse analysis; Chile

A escola autodidata: Inclusão de alunos estrangeiros segundo a ação pública no Chile

Resumo: A consolidação dos fluxos migratórios para o Chile e a concentração de estudantes estrangeiros em escolas públicas fizeram com que o Estado e o Ministério da Educação implementassem corpos normativos e elaborassem guias e orientações para favorecer os processos de inclusão escolar. O objetivo deste estudo foi analisar a documentação pública disponível sobre a inclusão de estudantes estrangeiros em função do que se espera que as escolas façam na gestão da diversidade cultural. Foram analisados 18 documentos oficiais por meio da técnica qualitativa de análise de discurso. Os resultados evidenciam que os textos constroem uma escola voluntarista, responsável por uma grande quantidade de tarefas sem a provisão de recursos e modelos de gestão da diversidade. No entanto, no contexto da pandemia, percebe-se uma virada para a integralidade: surgem novos desafios e dimensões para abordar a inclusão das comunidades migrantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; migração; política educacional; diversidade cultural; análise de discurso; Chile

La Escuela Autodidacta: Inclusión de Estudiantes Extranjeros según la Acción Pública en Chile

La llegada de población extranjera demandante de servicios educativos se ha incrementado de forma significativa en los últimos años en Chile. Así lo indican las bases de datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile que muestran una matrícula de 178.058 estudiantes extranjeros

durante el año 2020 en contraste al año 2018 donde se consideraban 113.585 (MINEDUC, 2020). Sin embargo, más allá de las cifras, lo relevante son los desafíos que esto ha generado al sistema educativo tanto a nivel de las políticas como en el ámbito de acción propio de las escuelas (Pavez-Soto et al., 2019). Esto debido a que la trayectoria de niños y niñas extranjeras se ha constituido en tema de preocupación debido a la forma en que se abordan temáticas como diversidad cultural, inclusión o interculturalidad en un sistema educativo fuertemente neoliberalizado y con tendencia homogeneizadora en el marco curricular como es el caso chileno (Jiménez y Valdés, 2021).

En efecto, en Chile -al igual que en buena parte de los países latinoamericanos- ha existido una intención clara y un esfuerzo institucionalizado, como señala Poblete (2017), por construir una identidad nacional establecida a partir de valores que tienden a la uniformización y la asimilación. De hecho, alcanzada la independencia del país, la escuela se transformó en el instrumento más importante para conformar esa identidad, resaltando valores europeizantes que han ocultado o negativizado lo indígena.

Actualmente, este proceso de consolidación de la identidad nacional se ha visto tensionado por la presencia de población extranjera. Toda vez que la migración que proviene de Latinoamérica, a diferencia de la europea, al decir de Novaro (2014), ha sido considerada una “invasión incivilizada”, por lo cual su presencia en el sistema educativo ha reforzado la necesidad de su pronta homogeneización (Poblete, 2019).

En ese mismo sentido, Chile se ha concebido a sí mismo como una isla (Johnson, 2015), teniendo la escuela y las políticas que la rigen una perspectiva normalizadora y excluyente que persiste hasta hoy. De hecho, la propia Ley General de Educación N°20.370 aboga por el rol del sistema educativo en la promoción y respeto de “nuestra identidad nacional”, sin precisar en qué consiste esa identidad o cómo se construye.

En relación con la gestión de la diversidad cultural que deriva de la presencia de la población migrante, el Estado de Chile ha dado respuesta con diferentes normas, decretos y políticas, muchas de las cuales se vinculan con las convenciones internacionales que el país ha ratificado y que aseguran, sin distinción respecto de la población nacional, el acceso a la educación (Stefoni y Corvalán, 2019). Esto es especialmente relevante debido al rol que cumple el sistema educativo en tanto productor de sentido de pertenencia, transmisión de actitudes cívicas y valores democráticos (Villalobos y Valenzuela, 2012).

En concreto, el año 2005 y luego el 2016, el MINEDUC de Chile promulgó normativas que aseguran el derecho a la educación, además de determinados derechos y beneficios a estudiantes extranjeros con un fuerte énfasis administrativo que no considera una perspectiva más amplia del sistema educativo. Luego, el año 2017, el propio ministerio elaboró un documento llamado “Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros”, con un conjunto de propuestas concretas para trabajar los instrumentos de gestión propios de los centros educativos (Proyecto Educativo Institucional; Plan de Convivencia Escolar; etc.), acciones para el reconocimiento de estudiantes, gestión y prácticas del establecimiento, entre otras. Sin embargo, este documento se mantiene en el ámbito de las orientaciones, por lo cual no tiene un carácter vinculante, quedando a la discrecionalidad de los centros educativos su aplicación (Jiménez y Valdés, 2021). En esa línea, Beniscelli et al., (2019) plantean que es discutible que el contenido de dichas orientaciones contribuya efectivamente a la generación de una práctica pedagógica de directivos y docentes con un carácter más inclusivo y transformador debido precisamente a la discrecionalidad de los documentos.

Finalmente, el MINEDUC elabora una Política Nacional de Estudiantes Extranjeros para el período 2018-2022, cuyo sentido es la articulación de los diferentes actores del sistema, pero sin mayores referencias a la forma en que las escuelas se hacen cargo de abordar y gestionar la diversidad cultural (Jiménez y Valdés, 2021). Por lo mismo, Mora (2018) habla de un 'silencio

elocuente' de las políticas; en referencia a la ausencia de un modelo de trabajo centrado en la acogida de estudiantes y familias extranjeras, o en aspectos más sustantivos como el trabajo a nivel curricular y la forma de trabajar con la diversidad.

Estos temas abren un campo de discusión relevante en torno a la forma en que las políticas, orientaciones y normativas educativas abordan la escolarización de estudiantes extranjeros, en especial porque su presencia tensiona al sistema educativo y muchas veces es percibida como una amenaza (Mora, 2018); o bien porque las concepciones en torno a la diversidad son limitadas, cristalizando en prácticas institucionales que promueven una identidad nacional fundada en valores propios que buscan la uniformidad cultural (Novaro, 2016). Por lo mismo, no cabe duda de que el conjunto de documentos que constituyen la acción pública frente a la inclusión de los estudiantes migrantes tiene un rol determinante, debido a su capacidad de regulación y orientación en el conjunto del sistema y, como afirman Rojas et al. (2016), reflejan valores y orientaciones que comprometen una visión de sujeto, de comunidad y una perspectiva de sociedad finalmente.

En este escenario, la pregunta en torno al sentido de la acción pública es clave para comprender las rutas de acción en torno a la escolarización de las comunidades migrantes (Jara y Vuollo, 2019). Por este motivo, el objetivo de este trabajo es presentar los resultados de un análisis de la documentación pública sobre la inclusión de estudiantes extranjeros en función de lo que se espera que hagan las escuelas en la gestión de la diversidad cultural. Se trabaja desde una perspectiva de análisis de discurso con la herramienta analítica de repertorios interpretativos por dos razones principales: entendemos que los textos importan no solo por su mensaje, sino por su capacidad de organizar y producir órdenes sociales (Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996; Wetherell y Potter, 1996) y, específicamente, la función de los documentos de políticas educacionales tienen una naturaleza performativa y por lo tanto crean versiones de la realidad a través de mandatos y discursos oficiales (Bell y Stevenson, 2006; Tseng, 2015).

Contextualización del Caso Chileno

En una perspectiva contextual, se puede mencionar que los mandatos en materia de gestión de la diversidad cultural en Chile desde 1990 han tenido un foco predominante referido a los pueblos originarios, cuya denominación refiere a las etnias y pueblos indígenas reconocidos por la Ley 19.253 del año 1993. A partir de la década de los noventa, se institucionaliza desde el Ministerio de Educación el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) enfocado en fomentar la valoración de las tradiciones, valores y lenguas de los pueblos originarios, cuyo énfasis educativo estaba situado mayoritariamente en escuelas ubicadas en áreas rurales con presencia de población perteneciente a algún pueblo indígena (Catalán, 2013; Morawietz et al., 2017; Williamson, 2012). Sin embargo, el MINEDUC ha ido incorporando progresivamente una mirada de atención a la diversidad orientada a estudiantes extranjeros que forman parte de las comunidades educativas, lo que responde a la intensificación de flujos migratorios internacionales durante el siglo XXI. En términos porcentuales, las personas de otras nacionalidades que habitan en Chile pasaron de un 1,3 % a un 7,81 % de la población total del país considerando desde el CENSO 2002 a las cifras estimadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) para 2019 (INE, 2020). Estos datos concuerdan con el incremento en la matrícula escolar de estudiantes extranjeros observado en los últimos años que representan un 5% de la matrícula total del país (MINEDUC, 2020).

La consolidación de comunidades migrantes en escuelas chilenas además tiene una particularidad: Chile ha sido considerado un caso emblemático a nivel mundial por la instalación temprana de políticas educativas inspiradas en una racionalidad neoliberal con foco en la competencia y en la rendición de cuentas (López et al., 2018). En este contexto, el mejoramiento escolar de las escuelas es medido anualmente a través de un organismo llamado Agencia de Calidad

de la Educación (2018), y basándose en sus resultados son categorizadas bajo el rótulo de desempeño alto, medio, medio-bajo o insuficiente considerando principalmente el rendimiento de los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Desde este modelo, lo que importa es el rendimiento académico de la escuela y los indicadores de cobertura curricular. Esta idea reducida de calidad educativa ha propiciado desigualdad y segregación escolar afectando las trayectorias escolares de los alumnos, y por lo tanto de las escuelas, que no alcanzan los estándares de aprendizaje, debido a que descontextualiza el proceso educativo, estimula la competencia entre centros educativos y reduce la calidad educativa a la preeminencia de pruebas estandarizadas que categorizan a las escuelas (Assaél et al., 2011; Bellei, 2020; Koretz, 2018; Palacios et al., 2020; Slachevsky, 2015; Verger y Parcerisa, 2018).

La escuela pública chilena, por lo tanto, se debate continuamente entre un doble mandato: atender a la diversidad cultural y a la vez responder a los indicadores de efectividad escolar. Esto plantea desafíos importantes para los centros escolares y al mismo tiempo tensiona los procesos de inclusión, lo que evidencia la relevancia y necesidad de examinar la documentación e instrumentos con que el Estado y el MINEDUC enfrentan estos procesos de transformación en la educación del país y cómo se interpela el quehacer de las escuelas

Acción Pública para la Atención de la Diversidad Cultural

Las acciones públicas en torno a los temas propios de la diversidad suponen siempre un espacio problemático, debido a que se trata de un campo en disputa donde están involucradas discusiones valóricas y perspectivas divergentes (Poblete y Moraru, 2020). Por ejemplo, acciones focalizadas en ciertos colectivos, discusiones sobre el currículum, respuestas basadas en criterios biomédicos o definiciones parciales sobre inclusión y diversidad son solo algunas tensiones propias de la acción pública en materia de diversidad cultural (Mora, 2018). En efecto, el ámbito de lo político refleja visiones de sujeto y de mundo dentro del cual conviven conflictos y diferencias, en especial cuando se trata de poner en tensión la idea de la diversidad y sus implicancias en términos prácticos (Rojas et al., 2016).

Por ejemplo, este debate es más claro respecto del rol del sistema educativo en la promoción de la identidad nacional, lo que tiene una incidencia concreta sobre el currículum, lo que se debe enseñar o la libertad de las escuelas para flexibilizar los contenidos y objetivos de aprendizaje definidos centralmente, en atención a las características de sus estudiantes y su contexto (Poblete y Moraru, 2020). Del mismo modo, dicho debate se expresa de forma más clara en las estrategias de adecuaciones curriculares y la pregunta “hasta dónde llegar” con éstas, y cuyas respuestas son: expresiones folclóricas de la diversidad (fiestas culinarias, días de la independencia), o incorporación de contenidos en asignaturas claves (historia latinoamericana e historia de Chile) o, finalmente, una revisión más profunda de los contenidos que entrega la institución educativa (Riedemann y Stefoni, 2015).

Por otro lado, el concepto de diversidad en el sistema educativo opera como un término “sombrija” (Careaga, 2004), que agrupa a diferentes colectivos que pueden convivir con mayores o menores niveles de visibilidad por parte del Estado y de la acción pública. Lo que no siempre garantiza un tratamiento adecuado por parte de acción pública que se ha formulado hacia la población extranjera desde el año 2005 en adelante, toda vez que quedan invisibilizados bajo la idea genérica de “respeto a la diversidad”. En esa línea, el ideal de la inclusión puede derivar en la incorporación de los grupos minoritarios en los espacios que nadie quiere habitar, lo que finalmente resulta en una inclusión perversa, al decir de Sawaia (2002). Complementando esta idea, Poblete y Moraru (2020) sostiene que en los discursos en torno a la inclusión educativa persiste una lógica aséptica (integral vs focalizado) que muchas veces invisibiliza las legítimas diferencias de los grupos minoritarios. De ahí que, como afirma Ocampo (2016), entre los desafíos que supone la inclusión al

sistema educativo, está la necesidad de cuestionar la matriz sociohistórica de la dominación hacia los grupos marginados. Sin ese ejercicio previo, la inclusión podría no alcanzar toda su amplitud.

Bajo tales parámetros la acción pública para la gestión de la diversidad, en el contexto nacional, se ha traducido en políticas y normas que poseen un componente procedimental que atiende a su implementación práctica. Poblete (2019) señala que esto es especialmente importante en el ámbito educativo, dado que el espacio de incidencia de la acción pública abarca al conjunto del sistema educativo y, con mayor énfasis, a los centros educativos en torno al trabajo con la diversidad. En tal sentido, su responsabilidad es mayor, dado que las escuelas aportan a la construcción de un sentido de comunidad, convivencia democrática, integralidad y sentido territorial entre diversos grupos (Jara y Vuollo, 2019), que debiera prevalecer frente a las evidentes tensiones que genera la presencia de población migrante en las escuelas que muchas veces es percibida como una amenaza (Stefoni y Corvalán, 2019).

Sin embargo, las investigaciones y evidencias al respecto dan cuenta de una perspectiva limitada, toda vez que tanto las políticas como las normas sobre la inclusión de estudiantes migrantes están centradas en el acceso, y no en otros ámbitos tan relevantes como las prácticas docentes, la gestión curricular o la convivencia. Jiménez y Valdés (2021) resaltan 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, aunque estos últimos han sido recogidos en algunos documentos del Ministerio de Educación de Chile. Sin embargo, es preciso considerar que una de las principales debilidades de los programas de acogida a estudiantes inmigrantes en escuelas chilenas, radica en la ausencia de lineamientos educativos que orienten el trabajo de gestionar y organizar su incorporación (Jiménez et al., 2017).

De esta forma, queda en evidencia que las escuelas carecen de un apoyo efectivo para la gestión de la diversidad, quedando a su arbitrio la forma en que esta se puede abordar. Entonces, el “silencio elocuente” de las políticas (Mora, 2018) da pie a múltiples formas de trabajo a nivel de los centros educativos para llevar a cabo una actividad que requiere algún tipo de orientación más clara, en especial cuando el objetivo es la inclusión y la plena participación de todos y todas. En concreto, la falta de una acción pública organizada y clara en torno a la inclusión de estudiantes extranjeros ha resultado en prácticas mayoritariamente asimilacionistas. Esto no siempre se debe a una intención explícita, sino a la carencia de herramientas adecuadas para gestionar la diversidad desde un enfoque pedagógico.

En consecuencia, el desafío de avanzar hacia la inclusión educativa plantea la necesidad de contar con políticas y una acción pública más clara, específica e intencionada, en las cuales el foco no solo sea el acceso al sistema educativo, sino otras dimensiones, actores y procesos.

Método

Desde un enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2015) se optó por el método de revisión documental (Hochman y Montero, 2005) para responder a la pregunta de investigación ¿Qué características propician los documentos educativos ministeriales en las escuelas para gestionar la inclusión de estudiantes extranjeros? Se revisaron y analizaron diversos documentos oficiales de impacto nacional que abordan el proceso migratorio en el sistema educativo.

De acuerdo con Prior (2008) el estudio de documentos supera la comprensión de lo explícito. Los documentos importan por su capacidad de producir órdenes sociales (Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996; Wetherell y Potter, 1996). Este enfoque asume los documentos como prácticas discursivas que permiten analizar de manera central su función y el desarrollo de hipótesis respecto a los propósitos y consecuencias de dichos documentos (Wetherell, 1998). En esa línea, la función de los documentos de políticas educacionales sería de naturaleza performativa (Bell y

Stevenson, 2006), en el sentido que construyen y vehiculizan determinadas versiones de la realidad y un marco de acción sobre el rol que deben desempeñar las escuelas (Tseng, 2015) a través de mandatos y discursos oficiales. Estos mandatos y discursos revelan valores y verdades (Ball et al., 2011) que, precisamente por su función performativa, construyen roles, posiciones y subjetividades (Hall y McGinity, 2015). Esta manera particular de conceptualizar los documentos es el posicionamiento bajo el cual se construye el problema de investigación y se diseña el abordaje metodológico.

Muestra

El corpus textual está compuesto de 18 documentos oficiales (instructivos presidenciales y documentos ministeriales) sobre inclusión del alumnado extranjero entre los años 2015 y 2021 (ver Tabla 1). La elección se orienta por el criterio de representatividad, donde los textos son relevantes en tanto evidencien los discursos a estudiar y sean, del mismo modo, productos discursivos habituales de la unidad de estudio (Iñiguez y Antaki, 1994).

Tabla 1

Corpus Textual por Año y Tipo

Año	Autoridad que la emite	Nombre del documento
2015	Instructivo presidencial	Ordinario N° 5. Lineamientos e instrucciones para la política nacional migratoria.
2016	Instructivo presidencial	Ordinario N° 894. Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales.
2016	Ministerio de Educación	Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.
2017	Instructivo presidencial	Ordinario N° 608. Lineamientos internos para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo
2017	Instructivo presidencial	Ordinario N° 615. Instruye procedimiento transitorio para estudiantes haitianos que cursan el año escolar 2017.
2017	Ministerio de Educación	Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.
2018	Ministerio de Educación	Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022.
2018	Instructivo presidencial	Ordinario 915. Actualiza Ordinarios N° 894 y N° 329 sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes
2019	Ministerio de Educación	¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural? (cartilla de convivencia escolar).
2019	Instructivo presidencial	Ordinario N° 989. Actualiza información de Ordinarios 894, 329 y 915 sobre ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos educacionales de niños, niñas y jóvenes migrantes.
2019	Ministerio de Educación	Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción (2019).
2020	Ministerio de Educación	Resumen programa de Biblioteca migrante.

Año	Autoridad que la emite	Nombre del documento
2020	Ministerio de Educación	Programa Biblioteca migrante
2020	Ministerio de Educación	Trata de personas. Guía de Trabajo para la prevención y detección temprana de víctimas en contexto educativo
2020	Ministerio de Educación	Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios
2021	Ministerio de Educación	Guía metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas
2021	Ministerio de Educación	Guía para la Inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado
2021	Ministerio de Educación	Derechos de todos los niños, niñas y adolescentes (cartilla de derechos de estudiantes).

Fuente: elaboración propia

Técnica de Análisis

Los textos fueron analizados mediante el análisis del discurso a través de la técnica analítica de repertorios interpretativos (Billig, 2011; Potter y Wetherell, 1987). Este tipo de análisis tiene la particularidad de abordar los textos como formas de acción social. Tal como proponen Ibáñez e Iñiguez-Rueda (1996) la tarea del análisis es mostrar el poder del lenguaje como una práctica regulativa de la conducta; por ello su orientación es fundamentalmente pragmática y retórica. A diferencia del análisis de contenido, que se ocupa de examinar patrones temáticos (Flick, 2015), el análisis de discurso se enfoca en la utilización del lenguaje y la diversidad de estructuras lingüísticas presentes en los textos para la construcción de mandatos y narrativas (Wetherell y Potter, 1996). Aunque el análisis de discurso inicialmente involucra la exploración de patrones temáticos en un nivel introductorio, su práctica analítica trasciende este punto, adoptando un enfoque más interpretativo que se caracteriza por ser representativo, pragmático y simbólico.

La búsqueda de repertorios interpretativos responde a un tipo de análisis donde la unidad central de análisis es la variabilidad discursiva de los repertorios. Estos son unidades lingüísticas consistentes que pueden ser comprendidos como elementos centrales para construir versiones del mundo. Este análisis permite comprender cómo, a través de la dimensión textual de los documentos, se despliegan finalmente estrategias retóricas que inciden en la construcción de ciertas versiones de lo real -en este caso, qué versiones particulares de diversidad, inclusión y/o interculturalidad- se muestran como sugerentes y correctas.

El análisis de discurso se llevó a cabo en tres fases considerando las sugerencias metodológicas de Wetherell y Potter (1996):

1. *Organización y asimilación de los documentos.* La lectura y relectura de los textos permitió tener una idea de ellos como unidad completa para así identificar los primeros patrones y posicionamientos.

2. *Codificación abierta.* Este proceso consistió en segmentar los textos en pequeñas unidades de significado que refirieran a las indicaciones educativas en los documentos y posteriormente elaborar un libro de códigos. Luego, como sugieren Atkinson y Coffey (2005), se buscaron patrones y regularidades para ordenar los códigos y sus fragmentos. Para esto se consideró la versatilidad discursiva con que se elaboran los mensajes mediante el uso de tres herramientas analíticas: la variabilidad (inconsistencias del texto), la construcción (construcciones estilísticas y gramaticales particulares) y la función (uso del lenguaje para acciones determinadas). La primera codificación dio

como resultado 11 códigos con un total de 105 citas que agrupaban las prácticas explícitas o implícitas en materia de gestión de la diversidad cultural; cada uno de estos códigos tenía asociada una cantidad preliminar de fragmentos y discursos.

3. *Categorización.* La lectura sistemática de los códigos permitió agruparlos en categorías considerando patrones de variabilidad y consistencia, es decir, que las citas asociadas a los códigos dieran cuenta de un mismo objeto de modos diversos. Esto dio como resultado cuatro categorías de mayor densidad de fragmentos, ya que permitían una mayor heterogeneidad de recursos discursivos (Potter, 1998). De esa manera se seleccionaron cuatro repertorios coherentes con el propósito de responder a la pregunta de investigación: (1) escuela voluntarista con 47 de 105 citas asociadas (2) directivos administrativos-normativos con 17 de 105 citas asociadas (3) la centralidad del profesorado con 13 de 105 citas asociadas y (4) giro integral con 12 de 105 citas asociadas. No se consideraron para este análisis otras cuatro categorías debido a su baja densidad de fragmentos y a su falta de consistencia con la coherencia interna del artículo

Resultados

A continuación, se presentan y desarrollan los 4 repertorios interpretativos resultantes del análisis de los 18 documentos ministeriales que abordan la inclusión de estudiantes extranjeros.

Escuela Voluntarista

Este repertorio agrupa 47 fragmentos que muestran cómo las escuelas son orientadas a asumir un conjunto contundente de acciones para avanzar hacia un modelo de inclusión para la gestión de la diversidad cultural. Los documentos analizados instan a las escuelas a desplegar una serie de prácticas, pero claramente sin los lineamientos y los apoyos necesarios para ello. Las siguientes citas son ilustrativas:

Disponer información vía web o en la entrada del establecimiento educacional relacionada con la matrícula disponible, teléfonos de contacto y fechas relevantes para el proceso de admisión. Considerar información en otro idioma o lengua según la pertinencia y promover aquellos espacios o proyectos inclusivos con los que cuente el establecimiento. Visualizar dificultades e implicancias de aspectos burocráticos como la documentación requerida para la incorporación de estudiantes al sistema y abordarlas desde los sentidos del proyecto educativo para seguir avanzando en la nueva configuración de las aulas. (Cartilla de diversidad cultural, 2019)

Considerar la creación de un protocolo de acogida al estudiante nuevo con información general del establecimiento, de la dinámica pedagógica y de convivencia de la escuela, así como los roles de quienes se vinculan directamente con ellos (docentes, orientador, encargado de convivencia, dupla psicosocial, entre otros). Para el caso de estudiantes extranjeros promover su regularización, verificar que no requiera de proceso de validación de estudios e instalar dispositivos que permitan recabar información de salud, habilidades e intereses. (Cartilla sobre convivencia escolar y diversidad cultural, 2020)

Las viñetas anteriores aluden a un modelo inclusivo asociado exclusivamente a un conjunto amplio de acciones y prácticas que abarcan distintas dimensiones, niveles y complejidades que debe desarrollar la escuela. Las preguntas que surgen de estas citas son: ¿Qué actores específicos son los responsables de estas tareas?, ¿En qué momento se realizarían?, ¿Hay recursos y conocimientos para

su puesta en marcha? En la medida que no se recomienda un procedimiento unificado para tales funciones ni se sugieren profesionales específicos para desarrollar estas tareas, se termina por crear un campo de discrecionalidad y voluntarismo de los propios actores educativos. Es así como este primer repertorio de la escuela voluntarista permite hacer al menos dos discusiones argumentativas. En primer lugar, y en sintonía con los resultados de investigaciones en temas similares (Baleriola et al., 2022), más allá del formato prescriptivo de los planteamientos de los documentos ministeriales, lo cierto es que siempre existen procesos de gubernamentalidad educativa que conllevan necesariamente ejercicios de apropiación y traducción por parte de los actores educativos implicados (López et al., 2023). De esta manera, las políticas educativas siempre terminan siendo versiones locales, adaptadas y circunscritas a las particularidades de un determinado contexto educativo, lo que implica traducciones profundamente heterogéneas. En segundo lugar, y en sintonía con las recomendaciones de investigaciones internacionales (Rivera-Vargas et al., 2022), lo problemático de esta forma de promover políticas educativas desde modelos neoliberales como es el caso chileno, es que las políticas sociales en educación, si bien pueden ser profundamente innovadoras y/o transformadoras (Fardella et al., 2023), no suelen ir acompañadas con los recursos necesarios para su adecuada implementación. A modo de ejemplo y desde nuestro punto de vista, poco valor tiene el hecho de promover la creación de protocolos de acogida como herramientas que apoyen el proceso inclusivo de estudiantes y familias extranjeras si dicha promoción no va acompañada de los recursos económicos y humanos principalmente para que las escuelas, constreñidas a un quehacer voluntarista como hemos visto, puedan poner en marcha de manera exitosa este tipo de instrumentos de gestión. Es por lo anterior finalmente, que una de las conclusiones a las que llega un estudio de la UNESCO sobre políticas de educación inclusiva en América Latina (UNESCO, 2021), es que casi más importante que las políticas mismas lo es el estudio de las trayectorias de implementación de dichas políticas justamente para conocer con mayores detalles los procesos de apropiación, traducción y éxito/fracaso de dichas políticas educativas.

Directores-Administrativos-Normativos

En este repertorio se consideran 17 extractos que posicionan a los directivos como responsables de gestionar la normativa, infraestructura y condiciones operativas para el abordaje del flujo migratorio en las escuelas. Esto se concreta, principalmente, a través de dos ámbitos: primero, como agentes encargados de gestionar la matrícula de estudiantes extranjeros priorizando roles administrativos en lugar de roles pedagógicos; y segundo, como agentes encargados de crear las condiciones para que la escuela, y especialmente el profesorado, se capacite sobre inclusión, interculturalidad y gestión de la diversidad cultural.

En cuanto al primer ámbito, los equipos directivos deben liderar la creación de un protocolo de acogida, orientar a las familias en la regularización de su situación migratoria y, en el caso de los estudiantes, orientar en la validación de estudios e instalar dispositivos para la recogida de información. Destaca la siguiente cita:

La División de Educación General convoca a equipos directivos de establecimientos educacionales con matrícula de estudiantes extranjeros, quienes dirigidos por el jefe de División plantean distintas necesidades, dependiendo del contexto de cada institución. Esta información dio cuerpo a la elaboración de las áreas de gestión que debía contemplar la política dirigida a estudiantes extranjeros. (Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022, 2018)

El fragmento anterior sitúa al equipo directivo en el centro de la gestión escolar. Se asume por parte de los directivos un conjunto de competencias que se encuentran en la línea de la administración institucional en lugar del área del liderazgo escolar, que procura influencia y transformación. Incluso

la gestión del protocolo de acogida se configura como “una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso” (Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, 2017, p. 53). Del mismo modo las escuelas, a través de los equipos directivos, deben entregar toda la información para que las y los estudiantes que no cuenten con una cédula de identidad chilena puedan optar por un Identificador Provisorio Escolar (IPE), que les permita cambiarse de establecimiento y ser beneficiarios de las ayudas del MINEDUC (Ordinario N° 894, 2016).

El segundo ámbito refiere a que los directivos deben gestionar las instancias de capacitación y reflexión docente. Según la cartilla de diversidad cultural (2019): “es importante comprender la educación intercultural como la generación de espacios horizontales de diálogo entre saberes, que buscan el aprendizaje de la diversidad. Esto debiera ser un enfoque continuo y transversal en el establecimiento liderado por el equipo directivo” (p. 9). Para este caso en concreto la formación continua se entiende como la oportunidad para que “todos los docentes participen en cursos que desarrollan competencias que aportan herramientas de apoyo a la inclusión” (Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción, 2019, p. 23).

Los directivos no se mencionan como parte del equipo docente, así como tampoco se posicionan como agentes de capacitación. La ausencia de esta prescripción crea el efecto de un equipo directivo que gestiona, pero que no participa; que coordina, pero no se instruye. Se asume a priori que los directivos no tienen responsabilidades pedagógicas o de transformación de la cultura escolar. Incluso, el trabajo técnico se reduce al quehacer docente:

Considerando estos antecedentes, se desarrollan mesas de trabajo técnico con docentes de distintas asignaturas para diversificar las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades educativas de cada estudiante y así resguardar el logro de los objetivos de aprendizaje de este grupo en particular. (Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción, 2019)

Los efectos discursivos de este repertorio crean la figura de un equipo directivo con prioridades administrativas y normativas, un equipo directivo lejano y ajeno a las dimensiones pedagógicas y culturales. Se instala la idea que la prioridad en la acogida de extranjeros es la regularización documentaria, dejando en un segundo plano la gestión de procesos evaluativos, curriculares, de convivencia o de participación. La acogida se entiende como la matriculación formal en un determinado curso —y que para ello se necesitan competencias administrativas— y no como un proceso inclusivo o como una oportunidad de diálogo sobre la inclusión —para lo cual se requerirían funciones propias de un liderazgo escolar. Al mismo tiempo, la dimensión pedagógica se reduce al profesorado, eximiendo al equipo directivo de las funciones pedagógicas que la misma política educativa promueve.

El énfasis en la dimensión técnico-administrativa de los procesos de inclusión educativa ha llevado a diversos autores a acuñar el concepto de inclusión-excluyente (Betancour, 2016; Gentili, 2011) o de simulacro de inclusión (Villalobos-Parada, 2014), justamente para visibilizar que muchas veces la inclusión se restringe a sus dimensiones más evidentes (como el acceso) o más técnicas (como lo administrativo), dejando de lado el sentido más axiológico y cultural del movimiento inclusivo en educación. Una de las consecuencias más evidentes de este reduccionismo, contrastado en diversas investigaciones y reflejado en los documentos citados, es el reduccionismo profesional de atribuir este rol solo al cuerpo docente o incluso, en algunos profesionales de la educación aparentemente formados y especializados para ello.

Así, es posible visualizar una definición limitada de lo que sería la cultura escolar y el rol dialógico de sus agentes, pues se propone la dimensión administrativa como prioritaria en relación

con lo pedagógico, al mismo tiempo que se comprenden como dos esferas separadas y poco integradas. Los roles de los agentes escolares quedan reducidos a funciones de una sola dimensión: o son administrativas y de gestión o bien son pedagógicas y exclusivas del aula. La figura administrativa del equipo directivo sería la encargada de crear las condiciones institucionales para que la escuela aprenda y se forme. Según las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (2017, p. 60) “siempre se requiere contar con las condiciones institucionales que provee la dirección del establecimiento, y por tanto con los tiempos y los espacios para funcionar”. En este sentido, los documentos revisados posicionan a los directivos como observadores pasivos de un proceso complejo y diverso, y no como agentes potencialmente articuladores de prácticas y discursos que permitan el tránsito real hacia una cultura escolar con orientación inclusiva.

Esto se vincula directamente con la dimensión normativa, en tanto que el equipo directivo debe, por ejemplo, preocuparse de actualizar el reglamento escolar, incorporar modificaciones en el proyecto educativo institucional —ya sea la misión, visión o sello de la escuela—, incorporar acciones al plan de mejoramiento educativo y gestionar otras acciones, como incluir afiches informativos en las paredes de la escuela. Tareas que responden explícitamente a indicaciones del MINEDUC en relación con el uso de técnicas e instrumentos para ampliar y enriquecer las decisiones institucionales (Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción, 2019) y en la protocolización del alumnado migrante (Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, 2017).

Otro de los efectos de este repertorio es crear la figura de un equipo directivo que debe protocolizar la inclusión del alumnado extranjero, es decir, normar los procedimientos de acogida. Este repertorio destaca, a su vez, la importancia de incorporar en los documentos técnicos y públicos de las escuelas el sello inclusivo-intercultural como una forma de dar garantías de una institución receptiva con la diversidad. La escuela, al definirse como inclusiva e intercultural, debe normar la bienvenida de estudiantes extranjeros creando protocolos de acogida. Estos procedimientos vuelven a estar ligados principalmente a asuntos de tipo administrativo, justificando su pertinencia en la actualización de la documentación de la escuela como requisito imprescindible para la toma de decisiones. A pesar de ello, es posible advertir que dicha actualización documentaria ocurre bajo la carencia de lógicas profundas y reflexivas en torno a una cultura inclusiva e intercultural. En otras palabras, la actualización de los documentos de la escuela se realizaría en el orden de la ausencia de una filosofía inclusiva-intercultural.

La Centralidad del Profesorado

Como categoría analítica, este repertorio agrupa 13 fragmentos que muestran cómo los docentes asumen el protagonismo de la cobertura curricular, del trabajo colaborativo e incluso en la preparación para abordar la diversidad cultural. Si bien los equipos directivos deben crear las condiciones para que profesores enseñen y estudiantes aprendan, el cumplimiento de objetivos asociados al logro de metas curriculares queda acotado a lo que ocurra en la sala de clases. Según las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (2017):

Existe un amplio consenso, tanto en Chile como a nivel internacional, sobre la relevancia del rol de los y las docentes en la consecución de una educación de calidad. Las dinámicas y cambiantes realidades que se viven dentro de las escuelas y liceos, exigen a profesores y profesoras estar en un proceso de permanente actualización de contenidos y metodologías, y la creciente realidad multicultural de nuestro país reafirma dicha apreciación. (p. 37)

(...) los profesores, directores y asistentes de la educación pueden implementar espacios institucionales para la autoformación, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje que permitan generar diálogos y aprendizaje entre pares a partir de la propia práctica educativa. Estos espacios pueden estar orientados a la revisión y análisis de las iniciativas de innovación educativa con perspectiva intercultural, a la reflexión y transformación de las concepciones previas de los docentes y a la comprensión del contexto sociocultural de las y los estudiantes. (p. 60)

Los planteamientos anteriores posicionan al docente en la centralidad del proceso. Por una parte, el profesorado es reconocido como pieza fundamental de la educación de calidad y esto implicaría un motivo claro de actualización de formación docente inclusiva; por otra parte, se presupone que la autoformación sería un camino institucional para formar comunidades de aprendizaje. Al igual que el primer repertorio, se deja entrever una lógica autodidacta por parte de la escuela en la gestión de la diversidad cultural. Según la Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022 (2018), los profesores deben prepararse para salas de clases diversas. Esto se reitera en la cartilla sobre diversidad cultural (2019):

En las aulas se han puesto sobre la mesa elementos que tienen un sello cultural, no siempre considerado por las comunidades educativas: la equidad de género, realidades asociadas a estudiantes y familias migrantes, visiones y cultura de pueblos originarios, valores y conductas cuidadoras del medio ambiente, entre otros. (p. 40)

Ahora bien, que los docentes sean los principales responsables de dar lugar a procesos educativos interculturales y/o inclusivos, y de capacitarse para ello, no es teóricamente hablando un problema; pero sí lo es desde un punto de vista práctico. Tal como plantearon hace ya unos años Cox, Meckes y Bascopé (2010) respecto al modelo formativo del sistema educativo chileno, sigue siendo vigente el cuestionamiento a un modelo que no logra resolver la velocidad del mercado con la parsimonia de las políticas educativas. Esto es un problema práctico toda vez que en el caso que determinadas iniciativas gubernamentales vayan acompañadas de acciones formativas como se les llama, ya sean éstas cursos, talleres o cápsulas de autoaprendizaje, la evidencia muestra que dichas acciones suelen llegar demasiado tarde o bien demasiado descontextualizadas culturalmente hablando (Valdés et al., 2022). Esto produce un estado de orfandad formativa (Mora, 2018) potencialmente peligroso ya que el ejercicio de ciertos derechos asociados a temas de diversidad cultural queda supeditado a las capacidades autoformativas del profesorado.

Los documentos analizados impulsan a los profesores a que se impliquen en la sala de clases y en los procesos de flexibilización curricular, mediante autoformación, trabajo colaborativo y desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas e interculturales. Este repertorio crea el efecto discursivo de una figura docente que prioriza la cobertura curricular. En este contexto, es posible identificar que la dimensión pedagógica, preocupantemente, se reduce a la sala de clases, al profesorado y a una capacitación autodidacta; pero con mínimos recursos para gestionar este proceso y sin la alianza de otros actores claves como directivos, profesionales no docentes, las propias familias, entre otros.

El Giro Integral

Este último repertorio reúne 12 citas que refieren a nuevas dimensiones en el proceso de acogida de la población migrante. Según Jiménez et al., (2017), hasta el año 2015 prevalece una mirada administrativa para gestionar la inclusión de extranjeros, análisis que comparten autores como Poblete (2019) y Mora (2018). Sin embargo, en los últimos 3 años, el MINEDUC ha diseñado

un conjunto de guías y documentos que abordan nuevas necesidades y prioridades del proceso inclusivo. Revisemos algunos ejemplos.

El año 2020 surge la “Biblioteca Migrante”, programa y estrategia pedagógica que, desde las conversaciones literarias, favorece la cercanía del docente con el mundo infanto-juvenil y potencia la relación entre literatura e inclusión. Según el documento, este programa:

(...) permite ser implementado en el aula como en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), considerando la alianza entre diferentes docentes, coordinadores y encargados CRA, lo que potencia las experiencias pedagógicas en torno a la lectura y la conversación que pueden ofrecer a sus estudiantes. (2020, p. 9)

Un segundo documento del 2020 aborda la trata de personas y se titula “Guía de Trabajo para la prevención y detección temprana de víctimas en contexto educativo”. En él se aborda de modo preventivo, pero también propositivo, la explotación de seres humanos (explotación sexual, explotación laboral, reclutamiento forzoso, entre otros). Según el texto “en una Comunidad Educativa pueden existir niñas, niños, adolescentes, jóvenes o adultos en esta situación [de explotación], por lo que es necesario poder detectar a tiempo para prestar los apoyos necesarios” (p. 14). Además, señala lo siguiente:

De esta forma la comunidad estará atenta y realizará acciones de prevención y/o detección temprana. Entre estos se cuentan: Talleres Formativos/ preventivos dirigidos a estudiantes y apoderados (empleando material audiovisual, juegos lúdicos de acuerdo con la edad, etc.); Ferias Informativas implementadas por estudiantes; Jornadas temáticas, entre otras acciones que los integrantes de la Comunidad Educativa generalmente ejecutan en sus establecimientos e incluso entre distintas escuelas. (p. 20)

Un tercer documento clave es la “Guía metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas” (2021). Esta guía tiene como objetivos: caracterizar a los estudiantes no hispanohablantes en atención a los procesos lingüísticos, explicar el fenómeno de la comunicación intercultural, entregar directrices para la enseñanza de contenidos curriculares en español y proponer ajustes en los materiales didácticos, las metodologías y la evaluación. Por tanto, se hace cargo de la dimensión lingüística y de sus respectivos procesos pedagógicos. El texto recomienda, entre otras cosas, las siguientes acciones:

Reforzar el “aprender haciendo” porque apoya la adquisición del español (...) Desarrollar la autoestima de los niños a través del refuerzo positivo para fortalecer la motivación por aprender español (...) Comprender el error lingüístico como parte del proceso de aprendizaje (...) Evitar corregir los errores lingüísticos desde la norma gramatical. (p. 15)

El texto también señala lo siguiente:

La inclusión de estudiantes no hispanohablantes (niños y adolescentes) depende directamente de todos los actores de la comunidad educativa quienes juegan un rol crucial al utilizar estrategias de comunicación intercultural y propiciar un ambiente apropiado. Para que esto suceda, es necesario que la comunidad educativa se base en unos principios fundamentales que sustentan la inclusión. (p. 19)

Los fragmentos anteriores se sitúan en el contexto de las últimas publicaciones del MINEDUC. La divulgación de nuevas orientaciones abre nuevas dimensiones y por lo tanto nuevos campos de acción en el ámbito escolar. Esto significa un avance relevante en materia de inclusión e

interculturalidad, pues, no reduce el complejo proceso de la gestión de la diversidad cultural a temas curriculares-administrativos. Sin embargo, al mismo tiempo, y considerando los planteamientos del análisis del discurso, es posible apreciar la réplica del autodidactismo y el voluntarismo. Mediante versatilidad discursiva, silencios y construcciones particulares, nuevamente la escuela se configura en los documentos como una entidad capaz de abordar la multidimensionalidad de la inclusión, pero sin que se comprometan recursos, profesionales con capacitación o apoyos específicos. La escuela es imaginada nuevamente como súper-poderosa, capaz de equilibrar una diversidad de objetivos en un contexto donde el Estado no se posiciona como colaborador activo para la gestión de redes y prácticas transformadoras, y sin la presencia de un modelo formal de atención a la diversidad cultural (Poblete, 2019).

Vale decir, al hacer una comparación cronológica de los documentos, vemos que efectivamente hay avances sustantivos en relación a ciertas temáticas o problemáticas sobre las que se hace necesario generar instrumentos de apoyo –por ejemplo en el caso de las comunidades no castellano-hablantes- pero a su vez, vemos con preocupación que dichos avances temáticos no han ido necesariamente acompañados de un giro en las lógicas de trabajo entre los órganos educativos chilenos – Ministerio de Educación, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación-, y persiste el modelo autodidacta e individualista presentado a lo largo de este trabajo. Aunque esta persistencia ideológica podría suscitar suspicacia, consideramos que es fundamental observar el presente con una actitud crítica, sin perder el optimismo respecto a la posibilidad de otros mundos. En particular, esto se aplica a las políticas educativas relacionadas con la migración y la interculturalidad (Palacios et al., 2023).

En resumen, estos 4 repertorios presentados no sólo permiten mirar el presente, sino que también nos posibilita mirar hacia el futuro a través de diversas interrogantes. Las preguntas que asoman por lo tanto son las siguientes: ¿Quiénes son los responsables de estas tareas?, ¿Qué horarios y recursos están destinados?, ¿Cómo se evalúa el impacto de estas iniciativas?, y finalmente, ¿Qué espacios formativos existen para intencionar una diversidad de objetivos en una multiplicidad de dimensiones? El avance en nuevas dimensiones nos lleva otra vez a la misma premisa, al mismo punto de partida: la prevalencia de una escuela altamente voluntarista, discrecional y autodidacta.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la documentación pública disponible sobre inclusión de estudiantes extranjeros en función de lo que se espera que hagan las escuelas en gestión de la diversidad cultural desde lo que plantea la institucionalidad educativa estatal en Chile.

Los cuatro repertorios muestran que los documentos revisados construyen una serie de indicaciones y orientaciones que fomentan el desarrollo de una escuela voluntarista, responsable de una gran cantidad de labores, dimensiones y objetivos, pero sin provisión de recursos, rutas de acción, o un modelo definido de atención de la diversidad cultural. Los textos no ofrecen, de acuerdo a la reducción de roles y a la ausencia de dimensiones teóricamente relevantes para la inclusión, posibilidades concretas de abordaje de la diversidad cultural. Los documentos analizados construyen una comunidad escolar saturada de responsabilidades, pero sin posibilidades concretas para el despliegue de prácticas transformadoras. La escuela se nos presenta como una entidad amplia y ambigua, que tiene que responder a múltiples necesidades, donde lo educativo muchas veces se diluye con roles inconclusos. Además, el neoliberalismo en educación vuelve a desplegarse en lógicas que fomentan una “escuela voluntarista” pero sin acciones concretas desde el Estado para garantizar procesos continuos y sistemáticos de inclusión educativa liderados por las escuelas. En un reciente trabajo publicado por nuestro equipo (Valdés et al., 2022), y a propósito del aumento exponencial de protocolos de acogida en las escuelas chilenas, advertimos con preocupación un fenómeno que

denominamos la “protocolización de la interculturalidad” donde se expresan y reproducen con claridad los repertorios aquí presentados.

Sumado a lo anterior, los resultados que se presentan en este trabajo dialogan con la comunidad científica en educación en Chile y a nivel internacional. La evidencia muestra que, desde las políticas educativas, se deben promover competencias inclusivas e interculturales en el profesorado (Alarcón y Márquez, 2019) y no solamente focalizar la enseñanza en el currículum escolar. Lo mismo para el caso de los equipos directivos, donde se señala que directores y otros/as líderes escolares requieren de lineamientos concretos para gestionar la diversidad cultural (Gómez y Sepúlveda, 2022) y no solamente sugerencias discrecionales que son asimiladas de modos diversos por las y los directores de escuela (Valdés y Fardella, 2022). El caso de la escuela voluntarista, creativa y por lo tanto autodidacta tiene más asidero: la literatura especializada señala que cuando no existe un modelo formal para la gestión de la diversidad cultural se crea indefectiblemente un escenario de respuesta autodidacta para la escolarización de estudiantes extranjeros (Campos-Bustos, 2019; Romo et al., 2020; Toledo et al., 2020). Considerando que el foco de este texto está en la política educativa chilena se requeriría otro tipo de estudios para profundizar si en el contexto regional latinoamericano existe también la tendencia a fomentar una “escuela de tipo autodidacta”. Sin embargo, en el caso específico de Chile la evidencia reciente advierte que la lógica autodidacta en materia migratoria conlleva a un conjunto de dificultades para el abordaje de la inclusión de las comunidades migrantes tanto en diseño, implementación, evaluación y sustentabilidad de las respuestas educativas (Beniscelli et al., 2019; Stang-Alva et al., 2021). Siguiendo la narrativa de otro trabajo que hemos realizado al interior de nuestro equipo de trabajo (Jiménez y Valdés, 2021), es posible señalar que las escuelas viven la experiencia de la inclusión de estudiantes extranjeros como un “abandono tutelado”, vale decir, que sus esfuerzos por promover la inclusión se dan en un escenario caracterizado por la falta de recursos, formación y espacios de acompañamiento.

No obstante, lo mencionado anteriormente, este texto describe la presencia de un giro hacia lo integral en los documentos elaborados por el Ministerio de Educación en el contexto de la pandemia. De modo que, en los últimos años, el Mineduc ha desarrollado guías y documentos para abordar diversas necesidades y dimensiones, como la literatura, la comunicación intercultural, e incluso la detección temprana de riesgos y amenazas para las y los estudiantes extranjeros. Sin embargo, aunque estas iniciativas representan un avance significativo hacia una inclusión más amplia, todavía persiste un enfoque autodidacta y autogestionado en los procesos de acogida, sin el suficiente apoyo estatal.

Las limitaciones de este estudio fueron dos: (1) no se analizó la documentación pública disponible a nivel regional, que a menudo ofrece respuestas administrativas para trabajar con comunidades extranjeras en comunas con alta población migrante; y (2) no se examinó la documentación propia de las escuelas, que desarrollan sus propios protocolos y formas de atención a la diversidad cultural. Por lo tanto, se sugiere que futuros estudios realicen análisis documentales multinivel que permitan una visión sistémica de los procesos de gestión de la diversidad cultural en las escuelas chilenas.

Referencias

- Alarcón, J., & Márquez, J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011) La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32, 305 – 322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

- Atkinson, P., & Coffey, A. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante.
- Baleriola, E., Contreras, T., Sánchez, F., Díaz, R., & Hormazábal, A. (2022). La participación como técnica de gobierno bajo el nuevo sistema de educación pública en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6836>
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011) Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Routledge.
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo 21 en el siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Betancur, J. E. (2016). Una inclusión excluyente: Reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178-188. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.69>
- Billig, M. (2011). Rabbinic traditions of interpretation and the hermeneutic arc. *Discourse Studies*, 13(5), 569-574. <https://doi.org/10.1177/1461445611412759>
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: Aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Careaga, G. (2004). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. PUEG/UNAM.
- Carrasco, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Catalán, R. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, 45, 19-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100003>
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. Recuperado a partir de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567>
- Edwards, D., & Potter, J. (1992) *Discursive psychology*. Sage Publications, Inc.
- Fardella, C., Baleriola, E., Jiménez, F. & Valdés, R. (2023). Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 126-147. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14198>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores-Clacso.
- Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hochman, E., & Montero, M. (2005). *Investigación documental: Técnicas y procedimientos*. Panapo.

- Ibáñez, T., y Íñiguez-Rueda, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. L. Alvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (Eds.), *Psicología social aplicada* (pp. 57-82). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2020). *Cálculo de población extranjera en Chile para la calibración de factores de expansión en la encuesta nacional de empleo*. INE.
- Instituto Nacional de Estadísticas- Departamento de Extranjería y Migraciones [INE-DEM]. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019: Informe técnico*. INE-DEM.
- Íñiguez, L., & Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Jara, L., & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: Propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 333-351. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: Paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1302>
- Jiménez, F., Valdivia, M. A., Morales, R. V., & Yáñez, M. H. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Koretz, D. (2018). *The testing charade: Pretending to make schools better*. American Educator.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Valdés, R., Ramírez-Casas del Valle, L., & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 40(1), 1413-2478, 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058>
- Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar. Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2285>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020). *Apuntes: Variación de la matrícula preliminar 2020*. Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios.
- Mora, L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Morawietz, L., Treviño, E., & Villalobos, C. (2017) La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 21-37). Ediciones UC.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105-121. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000200008
- Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En A. Ocampo (Coord.) *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-90). CELEI.
- Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V. & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10053, <https://doi.org/10.1590/1980531410053>

- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N., & Saavedra, P. (2020) Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: El caso chileno. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 30-54.
<https://doi.org/10.1590/198053146449>
- Pavez-Soto, I., Ortiz, J., & Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete, R. (2019). Educational policies and migration in Latin America: Contributions for a comparative perspective. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 353-368.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- 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>
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781446222119>
- Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluations. *European Review of Social Psychology*, 9, 233–66. <https://doi.org/10.1080/14792779843000090>
- Potter, J., y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Prior, L. (2008). Repositioning documents in social research. *Sociology*, 42(5), 821–836.
<https://doi.org/10.1177/0038038508094564>
- Rivera-Vargas, P., Fardella, C., & Alonso-Cano, C (2022). Precariedad e inseguridad en los sistemas y actores escolares. *Foro de Educación*, 20(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1207>
- Rojas, M., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Ministerio de Educación [MINEDUC].
- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V., & Beltán, Ch. (2020). La barrera lingüística en migrantes: Percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92-117.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- Sawaia, B. (2002). Psicología y desigualdad social: Una reflexión sobre libertad y transformación social. *Psicologia & Sociedade Minas Gerais*, 21(3), 364-372.
- Slachevsky, N. (2015) Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–32.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201900030020>
- Toledo, G., Quilodrán, F., & Korbaching, L. (2020). Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: Diseño, validación y aplicación del instrumento. *Language and Migration*, 12(1), 101-122. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1043>
- Tseng, S. (2015). Concept-mapping tools and the development of students' critical-thinking skills. *Educational Technology*, 55(5), 39-43. <http://www.jstor.org/stable/44430407>
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. OREALC/UNESCO..

- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052017000200019>
- Valdés, R., & Fardella, C. (2022). Liderar una escuela con orientación intercultural: Discursos, tensiones y paradojas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.leoi>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., & Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334>
- Verger, A., & Parcerisa, Ll. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73.
- Villalobos, C., & Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>
- Villalobos-Parada, B. (2014). Simulacro de inclusión: Normalización y convivencia escolar. *Novedades Educativas*, 286.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926598009003005>
- Wetherell, M., y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En Gordo, A. y Linaza, J. (Eds.), *Psicologías, discursos y poder* (PDP; pp. 63-78). Visor.
- Williamson, G. (2012) Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126-147. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34159>

Sobre los Autores

René Valdés

Universidad Andrés Bello, Chile

rene.valdes@unab.cl

Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Cuenta con más de 50 publicaciones en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, el liderazgo escolar y la relación migración-escuela. Es autor del libro “La Escuela Inclusiva en la Sociedad del Rendimiento” (RIL, 2023) y coautor y coordinador del libro “Dar vuelta la sala de clases” (RIL, 2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

Ramiro Catalán

Universidad de Concepción, Chile

ramirocatalan@udec.cl

Doctor en Diversidad Cultural y Ciudadanía. Perspectivas desde la Antropología Social (Universidad Complutense de Madrid), Magister en Estudios Latinoamericanos (Universidad Complutense de Madrid) y Antropólogo (Universidad de Chile). Se desempeña como académico

de la Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son: educación, ciudadanía e interculturalidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1413-3416>

Felipe Jiménez

Universidad de Las Américas, Chile

fjimenezv@udla.cl

Doctor en Psicología de la educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Master en Psicología de la educación, Universitat de Barcelona. Psicólogo, Universidad Diego Portales. Se desempeña como académico investigador y coordinador de investigación de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales de la Universidad de Las Américas. Sus líneas de investigación son migración, escuela y diversidad cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1081-9250>

Rolando Poblete

Universidad Santo Tomás, Chile

rpobletem@santotomas.cl

Doctor en Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Investigación Social Básica y Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, UARCIS. Profesor de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Sus líneas de investigación están vinculadas a migración y políticas públicas, migración, educación e interculturalidad.

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

Paloma Abett de la Torre

Investigadora independiente

paloma.abettdeletorrediaz@gmail.com

Doctora en la Perspectiva Feminista como Teoría Crítica, Universidad Complutense de Madrid. Es Licenciada en Historia; Licenciada en Educación y Profesora de Historia y Geografía de la Universidad de Chile. Ha desarrollado investigaciones en el área de educación en derechos humanos, género, educación intercultural y diversidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3472-0623>

Susana Martínez

su.marruiz@gmail.com

Investigadora Independiente

Maestra en Antropología Social con especialización en procesos culturales y relaciones de poder (CIESAS- Golfo, México). Licenciada en Antropología Social (Universidad de Chile). Ha desarrollado diferentes investigaciones en torno a la intersección de la migración con asuntos como la educación, la salud, políticas públicas y sexualidades.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9415-5190>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 43

6 de agosto 2024

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).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
