

Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno*

Felipe Jiménez

Universidad de Las Américas. Chile.
fjimenez@udla.cl

René Valdés

Universidad Andrés Bello. Chile.
revalmorales@gmail.com



Recibido: 30/9/2020

Aceptado: 14/4/2021

Publicado: 5/7/2021

Resumen

Este trabajo sistematiza y analiza críticamente la experiencia de inclusión de estudiantes extranjeros en escuelas del sistema educativo chileno, caso emblemático de neoliberalismo avanzado. Mediante una investigación con perspectiva etnográfica realizada en seis centros públicos en los últimos seis años, los resultados proponen un conjunto de barreras y de facilitadores resultantes del trabajo autodidacta de las escuelas. Las discusiones apuntan a evidenciar las tensiones que emergen de la confluencia en el espacio académico de principios educativos neoliberales con políticas y programas de inclusión para estudiantes de origen extranjero. A través de la experiencia de este conjunto de instituciones participantes, las reflexiones finales ofrecen una lectura crítica de dicha convergencia, sus repercusiones en el quehacer cotidiano de las escuelas, así como los desafíos pendientes en materia de políticas educativas inclusivas.

Palabras clave: neoliberalismo; inmigración; relaciones étnicas; escuela; investigación cualitativa

Resum. *Polítiques i pràctiques inclusives per a estudiants estrangers en contextos de neoliberalisme avançat: paradoxes i contrasentits del cas emblemàtic xilè*

Aquest treball sistematitza i analitza críticament l'experiència d'inclusió d'estudiants estrangers en escoles del sistema educatiu xilè, cas emblemàtic de neoliberalisme avançat. Mitjançant una investigació amb perspectiva etnogràfica realitzada en sis centres públics en els últims sis anys, els resultats proposen un conjunt de barreres i facilitadors resultants de la feina autodidacta de les escoles. Les discussions apunten a evidenciar les tensions que emergeixen de la confluència en l'espai acadèmic de principis educatius neoliberals amb políti-

* Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por medio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), a través de los proyectos Fondecyt 1190349 y 3200192.

ques i programes d'inclusió per a estudiants d'origen estranger. A través de l'experiència d'aquest conjunt d'institucions participants, les reflexions finals ofereixen una lectura crítica d'aquesta convergència, les seves repercussions en el quefer quotidià de les escoles, així com els desafiaments pendents en matèria de polítiques educatives inclusives.

Paraules clau: neoliberalisme; immigració; relacions ètniques; escola; investigació qualitativa

Abstract. *Inclusive Policies and Practices for Foreign Students in Contexts of Advanced Neoliberalism: Paradoxes and Contradictions of the Chilean Emblematic Case*

This work systematizes and critically analyzes the inclusion experience of international students in schools of the Chilean educational system, an emblematic case of advanced neoliberalism. Through an ethnographic research approach conducted in six public schools over the past six years, the results reveal a set of barriers and facilitators resulting from self-taught work in schools. The discussions aim to highlight tensions arising from the confluence in the school space of neoliberal educational principles with inclusion policies and programs for students of foreign origin. Through the experience of this set of participating schools, the final reflections offer a critical reading of this convergence, its impact on the day-to-day work of schools, as well as pending challenges in inclusive education policies.

Keywords: neoliberalism; immigration; ethnic relations; school; qualitative research

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Inclusión y neoliberalismo:
el caso chileno | 5. Discusiones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Chile es considerado un caso emblemático a nivel mundial por la instalación temprana de políticas educativas inspiradas en la nueva gestión pública (NGP). La NGP es un cuerpo filosófico de ideas de gestión que se transmiten desde el ámbito privado hasta el mundo público con el propósito de hacerlo más eficiente (Verger y Curran, 2014). Específicamente, el mejoramiento académico de las escuelas es medido anualmente, y en base a sus resultados son categorizadas en desempeño alto, medio, medio-bajo e insuficiente, considerando principalmente el rendimiento de los estudiantes. Desde este modelo, los procesos pedagógicos se focalizan en la preparación de los alumnos para que logren buenas actuaciones, lo que propicia una alta desigualdad educativa (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021, Koretz, 2018; Verger y Parcerisa, 2018). En contraste con la implementación de la NGP, en Chile, en los últimos diez años, se ha promulgado una serie de políticas de inclusión e interculturalidad

con el objetivo de que las escuelas den respuesta a la diversidad cultural y disminuyan la segregación y la inequidad académicas.

En este escenario resultan relevantes las siguientes interrogantes: ¿cómo abordan la llegada de extranjeros las escuelas en un país con uno de los sistemas educativos más neoliberales del mundo?; ¿qué particularidades adquiere este desafío en un escenario caracterizado por un mercado educativo, la libre competencia, la privatización de los servicios educativos y una nueva gestión pública basada en estándares y rendición de cuentas?, y ¿en qué tensiones, barreras y facilitadores se traduce finalmente para las escuelas este particular contexto? Estas son las preguntas que se exploran en un ámbito caracterizado históricamente por la ausencia de un programa educativo inclusivo para las comunidades migrantes (Valdés, Jiménez, Hernández y Fardella, 2019).

Si bien en Chile desde la década de 1990 se han venido implementando políticas para la inclusión (Parra et al., 2020), ha sido recientemente que se ha instalado la preocupación por las minorías extranjeras; el sistema ha ido progresivamente dando señales positivas con la puesta en marcha de dos instrumentos claves: las orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2017) y la política nacional de estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2018). La aparición de estos instrumentos se produce además en un contexto académico caracterizado por el aumento significativo de investigación educativa en la materia en Chile (Stefoni y Corvalán, 2019), no obstante: (1) no hay aún suficiente evidencia empírica sobre cómo las escuelas han enfrentado políticas educativas neoliberales en contextos de alta matrícula de población extranjera, y (2) existe una contradicción constitutiva entre los principios a la base de la inclusión y los que subyacen a la lógica del neoliberalismo. Por tanto, las contribuciones de este trabajo permiten no solo dar cuenta de una realidad local, sino que también pueden ser de utilidad para contextos que, pese a sus diferencias históricas y geográficas, se encuentren en la actualidad transitando hacia modelos educativos inspirados en dichos principios.

2. Inclusión y neoliberalismo: el caso chileno

La implementación del modelo de la NGP al sistema educativo chileno, así como sus características, efectos y reformas actuales han sido ampliamente estudiados en los últimos veinte años. Fardella y Sisto (2014) o Sisto (2019) abordan diferentes dimensiones y modelos de análisis que permiten caracterizar el sistema educativo chileno como un auténtico laboratorio de políticas educativas neoliberales. De acuerdo con Fardella y Sisto (2014), la orientación al mercado, el principio de competencia, la privatización y externalización de los servicios educativos, la lógica de rendición de cuentas en base a resultados y estándares de calidad y finalmente la tecnodesprofesionalización de la labor docente constituyen sus cinco pilares principales. Para efectos de este trabajo interesa resaltar tres, ya que, como veremos a lo largo del texto, están en directa relación con los resultados y evidencian una clara tensión —y contradic-

ción— que dificulta y desorienta paradójicamente, a fin de cuentas, el trabajo realizado por las escuelas en la escolarización de estudiantes extranjeros.

La primera de ellas es la rendición de cuentas o *accountability*, que en el plano educativo chileno se ha ido constituyendo últimamente en una compleja red de sistemas de contabilidad de resultados (Ascorra, Carrasco, López y Morales, 2019). Originalmente focalizada en el ámbito del rendimiento académico y la gestión pedagógica, la rendición de cuentas ha ido conquistando progresivamente otras dimensiones, como la convivencia; la formación ciudadana; la sexualidad y el género, y las relaciones entre familia y escuela, todas ellas consideradas habitualmente secundarias o como parte de lo básico y deseable en educación (Coll, 2006).

Con relación a la tecnificación y a la desprofesionalización docente, segundo pilar, el ámbito de la convivencia puede servirnos de ejemplo. Si observamos la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente (Ministerio de Educación, 2019), vemos que, a diferencia de sus versiones anteriores, se dedica un apartado exclusivo a la gestión donde se especifican niveles, focos, actores y acciones que deben ser desarrollados por las comunidades educativas para mejorar la convivencia. Como advierten Lerena y Trejos (2015), los instrumentos de gestión que estandarizan la labor formativa terminan por empobrecer el rol docente, en la medida en que convierten la acción profesional en una ejecución técnica.

El tercer pilar, la privatización de los servicios educativos, implica la externalización en manos de entidades que no son de titularidad pública de la entrega de ciertos servicios y/o recursos a las escuelas. Si bien esta decisión conlleva múltiples repercusiones, para nuestros efectos resalta el hecho de que la existencia de un sistema educativo sea para nuestro caso un espejismo, pues más bien lo que existe son circuitos pedagógicos diferenciados en base a ciertas categorías económicas y socioculturales de sus miembros (Gentili, 2011).

Los tres pilares antes señalados han tenido efectos que han sido ampliamente reportados. Tanto la bibliografía internacional (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019; Evans, 2015; Hall y McGinity, 2015) como la nacional (Falabella, 2020; Sisto, 2019; Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017; Ramírez-Casas del Valle et al., 2021; Bellei, 2015) señalan que, en este modelo de gestión, la noción de calidad educativa se ha reducido a la obtención de buenos indicadores de efectividad escolar, lo que ha favorecido la segregación, la discriminación y la exclusión de aquellos que no se ajustan a los estándares educativos, siendo las minorías socioculturales las más afectadas. En este escenario, la escuela pública chilena se debate continuamente entre un doble mandato: inclusión vs NGP. El problema de base es que los principios de la NGP (como la fiscalización, la rendición de cuentas o la competencia) son contrapuestos a los principios de la inclusión y de la interculturalidad (como el trabajo en comunidad, la colaboración y el enfoque de derechos) (Lerena y Trejos, 2015; Sisto, 2019).

En este contexto, la pregunta es cómo impacta la presencia de estos dos modelos en la experiencia de la migración en la escuela. Si bien desde el 2003 el Estado chileno viene implementando diversas iniciativas para facilitar la

inclusión de extranjeros, la mayoría de estas han correspondido a oficios, instructivos o lineamientos que han priorizado la dimensión administrativa de los centros docentes (Jiménez et al., 2017). Por ello, como señalamos en la introducción, con la aparición de las orientaciones técnicas y la política nacional para extranjeros se conjetura un punto de inflexión en los avances hacia la incorporación de otras dimensiones educativas del trabajo escolar.

Nuestra investigación pretende justamente visibilizar las principales tensiones que el modelo pedagógico y las actuales políticas educativas imprimen al trabajo en contextos con presencia de estudiantes extranjeros. Estas tensiones serán presentadas como barreras y facilitadores que permitan proponer al mismo tiempo puntos de fuga que contribuyan a destrabar las tensiones y proyectar el trabajo posible de las comunidades educativas.

3. Método

Desde una perspectiva etnográfica a través de un estudio de casos múltiple (Flick, 2015), se reportan los resultados de una investigación realizada en dos fases con seis escuelas públicas chilenas.

La primera fase (2012-2015) se realizó en un contexto sociohistórico donde la presencia migratoria era poco más del 2% y estaba caracterizada por nacionalidades provenientes de Perú y Bolivia, principalmente (Rojas y Silva, 2016). En ese contexto, nos propusimos explorar discursos del profesorado en torno a la presencia de estudiantes inmigrantes y explorar concepciones en torno a la inclusión en educación. La segunda fase (2016-2018) emerge en un contexto significativamente diferente. Primero, por el cambio en los patrones migratorios que supuso la llegada de nuevos colectivos migrantes, principalmente de nacionalidad haitiana, lo que comportó la escolarización masiva de estudiantes sin dominio de la lengua vehicular. En segundo lugar, porque estos cambios sociodemográficos representaron para las escuelas implicadas poner en marcha, de forma autodidacta, diferentes dispositivos de acogida para la inclusión de estudiantes extranjeros (Valdés et al., 2019). En este contexto, actualmente el fenómeno migratorio se nos presenta como un elemento estructural del sistema educativo chileno.

3.1. Casos de estudio y trabajo de campo

En la primera fase participaron dos escuelas de educación primaria, mientras que en la segunda participaron tres escuelas de educación primaria y un instituto de educación secundaria. Los seis centros educativos eran de dependencia pública. Todas las escuelas participantes pertenecían a la Región Metropolitana (zona centro), mientras que el instituto formaba parte de la Región de Antofagasta (zona norte). Las escuelas fueron seleccionadas por contar con alta matrícula de población estudiantil extranjera.

Así, se realizaron observaciones participantes de aula, entrevistas a informantes claves (profesores, apoderados, encargados de convivencia y duplas

psicosociales), grupos focales (equipos directivos, apoderados y estudiantes), análisis documental (proyectos educativos, reglamentos internos, planes de apoyo a la inclusión y protocolos de acogida) y algunas sesiones exploratorias de *shadowing* (Czarniawska, 2014), con el propósito de cubrir algunos espacios y algunas situaciones no abarcadas por las técnicas tradicionales implementadas. Para el uso de todos los métodos empleados se solicitaron consentimientos informados a los adultos y asentimientos informados a los estudiantes. La sistematización de datos realizada se especifica en la tabla 1.

Tabla 1. Producción etnográfica de datos

Técnicas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Entrevistas individuales	12	17	6	6	7	4
Grupos focales	6	6	1	1	2	1
Observaciones participantes	10	4	2	2	2	2
Documentos revisados	4	7	2	1	1	3
<i>Shadowing</i>	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

3.2. Análisis de datos

Desarrollamos un análisis de contenido categorial (Elo y Kyngas, 2008), agrupando en categorías los datos textuales producidos, para seleccionar posteriormente aquellos que permitieran realizar las inferencias y las interpretaciones más contundentes. Se privilegió el análisis categorial por sobre otras modalidades de análisis de contenido, en tanto este no solo incorpora el contexto del texto, vale decir el material, sino además el contexto social de su producción (Vázquez Sixto, 1996). El protocolo de análisis contempló: (1) lecturas de datos, (2) codificación abierta, (3) categorización, (4) triangulación entre técnicas, (5) consenso del equipo de investigación y (6) selección de barreras y facilitadores.

Para dar garantías de validez (Flick, 2015) se desarrolló una triangulación de investigadores, lo que implicó que entre ellos compartiesen las categorías, las citas y los códigos, con el propósito de minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. El resultado de esta triangulación develó acuerdo mayoritario en las barreras y en los facilitadores que se expondrán en los resultados. Además, el criterio de validez también conlleva visibilizar las acciones que el análisis ha facilitado para promover agencia transformadora y empoderar a los colectivos educativos a actuar. Este criterio se observa en los resultados y fue confirmado tras la investigación mediante un proceso de entrega y análisis de resultados con las escuelas.

4. Resultados

El trabajo de campo permitió identificar barreras y facilitadores en cuatro niveles: de prácticas de aula, de culturas institucionales, de políticas escolares y de políticas educativas. Como abordar barreras y facilitadores de cada uno se escapa a las posibilidades de este trabajo, presentaremos selectivamente las principales barreras que emergen de las políticas educativas vigentes, así como los facilitadores a nivel de políticas escolares, puesto que, como evidenciamos en el trabajo de campo, son los facilitadores de las políticas escolares los que intentan derribar las barreras provenientes de las políticas educativas emanadas de la Administración central.

4.1. *El abandono tutelado de las escuelas públicas*

La ausencia de una subvención escolar focalizada para estudiantes extranjeros, el protagonismo de las pruebas estandarizadas y la rigidez del currículo escolar son sin duda barreras relevantes para la gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, la falta de asesoramiento y la excesiva fiscalización constituyen la principal barrera para el trabajo con estudiantes extranjeros reportados por los participantes. Son las propias escuelas las que, si bien valoran el aporte de las orientaciones del Ministerio de Educación, reconocen la falta de directrices pedagógicas. La siguiente viñeta de la encargada de la Unidad Técnico-Pedagógica de una de las escuelas es reveladora al respecto:

Nosotros fuimos evaluados hace un par de años atrás por la agencia de calidad¹ [...]. Y finalmente, cuando nos dieron un resultado, un resumen fue que éramos una escuela asistencialista, así nos calificaron [...]. Y nos señalaron que esa no es nuestra finalidad, sino que nuestra finalidad es que los niños aprendan ciertas cosas que están en el currículum. [UTP, escuela 5]

De lo anterior se desprenden al menos dos hallazgos importantes que detallamos a continuación.

Primero, que el sistema educativo privilegia por sobre todas las cosas la fiscalización, entendida como mecanismo para valorar el cumplimiento de las normativas vigentes. En ese sentido, las posibilidades de acompañamiento y asesoramiento hacia las propias escuelas están dadas por la contratación de entidades privadas mediante la figura de la Asesoría Técnica Educativa (ATE), con lo que se externaliza la labor del Ministerio de Educación. Sin embargo, esto depende muchas veces del presupuesto que tengan los centros y los municipios. Una gran cantidad de instituciones educativas que atienden a población extranjera se ven privados de contar con este recurso de acompa-

1. La Agencia de Calidad de la Educación es un servicio público cuyo principal propósito es el de evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de las oportunidades educativas. Específicamente, su principal función radica en evaluar el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y de los indicadores de calidad educativa complementarios en las escuelas chilenas.

ñamiento, con lo que se crea un círculo vicioso entre falta de recursos y falta de asesoramiento, del cual resulta muy complejo salir, tal como lo señala la siguiente docente:

Se están buscando estrategias para poder brindar mayor apoyo, el mismo tema de la profe creole, por ejemplo [...] es UTP principalmente quien lo gestiona por falta de plata. Quien lo gestiona, quien le da las orientaciones de cómo ir trabajando, yo creo que por un tema de recursos me imagino que no se puede contratar a otro profe. (Profesora de educación diferencial, escuela 2)

El segundo hallazgo es la centralidad del currículo. El mandato hacia las escuelas es generar aprendizajes instrumentales reflejados en el currículo escolar y en los estándares de aprendizaje. Esto inhibe sus posibilidades de desarrollar iniciativas autónomas y necesarias en la línea de la inclusión, ya que no son evaluadas por los organismos estatales. La siguiente viñeta es de una jefatura técnica pedagógica:

En la práctica, emocionalmente debemos ayudar a los chicos a resolver sus conflictos internos, que llegan en diversas situaciones acá, que les pegaron, que los levantan con un jarro de agua en la cara, eh [...]. Pero tenemos nuestro estrés y nuestra presión en que sabemos que, como escuela, digamos, la finalidad de una escuela es obtener y provocar aprendizajes en los niños, aprendizajes curriculares. Tenemos un currículo con el cual cumplir, pero para nosotros hay otras prioridades. (UTP, escuela 2)

El relato anterior revela la supremacía del currículo en la cotidianeidad de la vida escolar. El célebre y habitual comentario en las escuelas de «lo que no se mide no se aborda» refleja fielmente cómo las propias políticas educativas centradas en la rendición de cuentas y la tecnificación de la profesión docente inhiben el desarrollo de respuestas inclusivas e interculturales hacia grupos de estudiantes desfavorecidos.

4.2. La agencia interprofesional y el trabajo autodidacta

Ante la ausencia de lineamientos educativos específicos para los alumnos extranjeros, las escuelas han tenido que asumir de forma autodidacta y creativa, en función de los recursos y de las competencias existentes, la gestión en torno a la diversidad. La creación de diversos dispositivos lingüísticos de acogida para favorecer la comunicación y el aprendizaje de la lengua vehicular de las minorías no castellano-hablantes por parte de las escuelas es un buen ejemplo de cómo las políticas pedagógicas locales intentan neutralizar el impacto del neoliberalismo avanzado en educación.

A nuestro juicio, el aula de acogida es el dispositivo más prominente en esta materia. Se trata de un aula especial impulsada por una de las escuelas participantes y coordinada por una profesora de nacionalidad haitiana. En ella se enseña español a estudiantes sin dominio de la lengua vehicular a modo de inmersión. Ahora bien, la pregunta inevitable es por qué valorar este tipo de dispositivo

como un facilitador. Para responderla, nos apoyaremos en las notas de campo de una de nuestras sesiones de *shadowing* realizadas en aulas ordinarias.

Antes de entrar en la materia, la profesora de Ciencias Sociales recuerda las reglas de la clase, principalmente no interrumpir y escuchar a la profesora. Hay 8 estudiantes haitianos y 11 autóctonos. Se reparte una guía de trabajo individual con diferentes niveles de complejidad. Aprovecho de mirar la que le entregan al estudiante que está a mi lado: es una imagen de una sala de clases y hay preguntas sobre temas espaciales (reconocer ubicaciones) y matemáticos (calcular la cantidad de puestos). El estudiante es haitiano y es capaz de comunicarse conmigo en español. Me muestra su cuaderno y está concentrado en copiar el nombre que aparece en el banco en el que se encuentra. El estudiante que está atrás nuestro, Jean, que participa en el aula de acogida, también está tratando de escribir en su cuaderno el objetivo de la actividad. El problema es que, mientras hacen eso, sus compañeros que sí pueden seguir la actividad ya están resolviendo cosas más complejas. La profesora desarrolla la clase al ritmo de los más avanzados y que son capaces de responder las preguntas planteadas en la actividad [...]. Finaliza la clase y, pese a que hay dos profesionales de apoyo en el aula, el trabajo de varios estudiantes extranjeros no ha sido monitoreado. [Notas investigador 1, 1.º Básico, escuela 5, 12/10/2017]

De la nota anterior se evidencia que, en la medida en que los procesos pedagógicos no sean adaptados para responder a las necesidades de un grupo de estudiantes heterogéneos, tanto a nivel académico como relacional, no es a nuestro juicio significativa la pérdida que sufren alumnos que son llevados al aula especial de acogida. Por lo tanto, este dispositivo debiese ser pensado como un facilitador de carácter transitorio; vale decir, que permaneciera durante el tiempo que tomara instaurar una enseñanza adaptativa que permitiera diversificar cada una de las dimensiones del proceso de enseñanza. Mientras esto no ocurra, el aula de acogida sí merece ser vista como un recurso facilitador de la inclusión de estudiantes extranjeros, al favorecer sus aprendizajes y su pertenencia a las comunidades educativas. Esto además lo confirma la jefa de UTP:

Hemos impulsado que las profesoras hagan algunas adecuaciones a las pruebas; si son muy largas, acortarlas. O si la pregunta tiene mucha dificultad [abordar] cuál es el vocabulario con la intervención de la profesora a cargo del aula de acogida para así hacer algunas evaluaciones. Ahí se ha focalizado un montón de apoyo para sacar adelante a los chicos. Es importante su rol [el de la profesora de nacionalidad haitiana] (UTP, escuela 2)

El aula de acogida grafica con claridad el saber local de la escuela, la autonomía en la toma de decisiones, la posibilidad de invertir prioridades educativas resaltando la dimensión afectiva de los procesos de aculturación educativa que necesariamente atraviesan las minorías, como el bienestar, el sentido de pertenencia, la participación y la colaboración entre pares. Todas ellas habilidades y dimensiones no valoradas equilibradamente en los procesos de rendición de cuentas del quehacer educativo.

Ahora bien, los saberes locales no son un patrimonio privado de las escuelas. Las redes de apoyo son un segundo facilitador por excelencia para el trabajo con estudiantes extranjeros. En esa línea, los centros participantes han gestionado redes con universidades, con organizaciones no gubernamentales, así como con escuelas del mismo entorno social, redes que les han permitido expandir sus posibilidades, resolver los problemas internos y afrontar las contradicciones del contexto. La siguiente viñeta es ilustrativa:

Las redes de apoyo han sido claves, yo tengo mis contactos, tengo la facilidad de buena llegada con las instituciones, con la gente, me llevo bien con todos, entonces tengo buenas redes de apoyo, por ejemplo, la principal es el municipio [...], yo llamo por teléfono a operativa y me vienen a buscar lo que yo quiera, quiero aquí, tengo un acto y me traen un escenario grande, eso no lo hacen otros colegios. (Director, escuela 1)

Estas redes de apoyo facilitan la función directiva en cuanto permite ampliar las funciones del centro educativo y responder a las diversas necesidades de estudiantes y familias.

5. Discusiones

Todo proceso de investigación es a nuestro juicio una polifonía de diálogos: un diálogo creativo entre lo existente y lo nuevo, un diálogo productivo entre presunciones y hallazgos y un diálogo reproductivo que espera generar beneficios. En esta línea y retomando las preguntas iniciales, podemos concluir que las escuelas abordan la incorporación de extranjeros desde una acogida ambivalente, en tanto permiten mantener con vida el proyecto educativo del centro, pero al costo de una mayor necesidad de recursos. Esto implica, como hemos visto a la luz de los resultados, un problema de complejidad sustantiva: rendir cuentas de los logros académicos a la Administración educativa de estudiantes que se encuentran en una condición de desigualdad indiscutible. La acogida, como conjeturábamos, se da de facto con un rayado de cancha con principios muy adversos y falta de asesoramiento y acompañamiento. Todo ello se ve traducido en un conjunto de barreras que intentan ser soslayadas, como muestra este trabajo, con facilitadores puestos en marcha por las propias escuelas.

Los centros docentes, por tanto, se encuentran inmersos en un problemático entrampamiento: la ausencia de un modelo educativo para la población migrante y la existencia de un modelo educativo mercantil. Es decir, la escuela debe ser capaz de responder a la diversidad cultural y a la vez progresar en los indicadores de efectividad académica. La evidencia nuestra confirma que las escuelas chilenas están respondiendo limitadamente a lo segundo (Lerena y Trejos, 2015). Pese a ello, en esta investigación hemos revelado el despliegue de un conjunto de políticas y prácticas que creativa y autodidácticamente han realizado las escuelas para fortalecer los procesos de acceso, participación y aprendizaje de la población extranjera. Estas prácticas y polí-

ticas se instituyen desde la autonomía de dichos centros docentes y permiten compensar los efectos de la ausencia de un modelo educativo inclusivo en clave migratoria.

Se abre entonces una interesante interrogante: favorecer la autonomía escolar o privilegiar los lineamientos misteriales. A nuestro parecer, la salida a este dilema pasa por expandir los marcos analíticos utilizados e identificar posibles soluciones que vayan más allá de la tensión entre prescripción y autonomía. Ir más allá de esta tensión permitiría superar el abandono tutelado de las escuelas, por ejemplo, a través de la figura de asesoramiento educativo, pero para ello habría que situar los marcos analíticos actuales desde un modelo educacional constructivista (Ribosa, 2020), no solo porque a la fecha las comunidades educativas no cuentan con los espacios de asesoramiento necesarios, sino además porque la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros no la contempla entre sus principales ejes de acción en el corto ni en el mediano plazo (Ministerio de Educación, 2018). Esto permitiría, entre otras cosas, redefinir la relación entre los centros y las entidades gubernamentales, pasando de la subordinación y verticalidad a la colaboración y simetría. Esto permitiría, a su vez, generar una alianza interprofesional y agencias relacionales (Yamazumi, 2006) que hicieran frente a la lógica de fiscalización y rendición de cuentas propia del neoliberalismo educativo.

Superar el dilema entre control y autonomía pasa también por resolver la contradicción entre los principios neoliberales y los principios inclusivos de nuestro sistema educativo. Pero, ¿por qué es posible postular una contradicción entre dichos principios? Por dos razones, principalmente.

La primera, porque la evidencia revela que más que superar la arquitectura educativa neoliberal, lo que ha generado es, paradójicamente, expandirla (Sisto, 2019). En otras palabras, ni la ley ni las iniciativas inclusivas han logrado frenar y menos revertir la influencia de algunos de los principales pilares de este modelo, puesto que se mantienen e incluso se han agudizado en ciertos circuitos educativos (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021), por ejemplo en los sistemas de rendición de cuentas, la privatización educativa, la competencia entre escuelas y la tecnificación docente. Esta última característica es particularmente preocupante, toda vez que los tiempos actuales precisan perentoriamente un sistema educativo en clave socioconstructivista (Ribosa, 2020) para evolucionar exitosamente. La segunda razón resulta más trasparente por sí misma. Ahí donde el modelo inclusivo requiere colaboración mutua y redes profesionales entre escuelas, el neoliberalismo promueve la competencia y el darwinismo educativo; ahí donde el modelo inclusivo promueve el conocimiento situado y la autonomía docente, el neoliberalismo imprime un sello de estandarización y universalismo de la praxis educativa; finalmente, ahí donde el movimiento inclusivo apuesta por el valor de lo público, el neoliberalismo apuesta por la inversión privada y el modelo gerencial de gestión educativa.

Ahora bien, y aun cuando los resultados de este estudio se enmarcan en la realidad educativa chilena, no hay que perder de vista dos elementos claves. Primero, que el sistema educativo chileno ha sido y sigue siendo en la actua-

lidad un auténtico laboratorio de políticas educativas neoliberales (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021; Ascorra et al., 2019; Sisto, 2019; Fardella y Sisto, 2014), lo que permite fácilmente observar la evolución y la involución de este modelo, sus cambios, sus mutaciones y los diferentes formatos que coexisten en la actualidad educativa. El segundo elemento es la evidente expansión del modelo neoliberal hacia contextos sociohistóricos que trascienden las fronteras latinoamericanas a partir de un proceso de mundialización de las políticas educativas impulsado por organismos como la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea (Rodríguez-Martínez, 2014). En el caso de España, por ejemplo, las propias medidas educativas de atención a la diversidad se han visto afectadas por la incorporación paulatina de una nueva racionalidad de la gestión pública, un modelo que algunos autores denominan «de autonomía cautiva» (Gurpegui y Mainer, 2013), muy similar a nuestra propuesta de abandono tutelado. Sin duda que una parte importante de los problemas económicos, administrativos y pedagógico-educativos de los dispositivos de acogida que han sido reportados recientemente (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2018) guardan relación con la acompañada neoliberalización *top-down* de las escuelas. A fin de cuentas, la concepción neoliberal de calidad educativa exige a los centros educativos que sitúen a los individuos por sobre las comunidades, a los resultados por sobre los procesos y a la competencia por sobre la colaboración (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). Puntos similares en Latinoamérica han reportado los estudios de Ferrão (2010) y Villalta (2016) en relación con los conflictos latentes entre la escolarización de la población migrante y un sistema educativo hegemónico y neoliberal. Los autores dan cuenta de barreras curriculares, didácticas, políticas y éticas en el proceso educativo, muchas de las cuales han sido reportadas en este estudio.

A nuestro juicio, finalmente, este escenario de adversidad requiere encontrar puntos de encuentro entre la legislación educativa y las medidas que se diseñan en el seno de cada comunidad escolar. Una forma posible de construir puentes entre estos dos mundos es la implementación de procesos de asesoramiento educativo que permitan orientar el diseño y la implementación de medidas educativas para gestionar la diversidad cultural. El desafío a corto plazo es, por tanto, poner el asesoramiento en el centro de los procesos escolares. A fin de cuentas, las instancias de acompañamiento facilitarían que las escuelas salieran del estado de abandono tutelado en el que se encuentran, lo que permitiría el desarrollo de agencias interprofesionales (Yamazumi, 2006; Sannino, Engeström y Lemos, 2016) que pudieran abordar de manera más exitosa la presión que el modelo neoliberal ejerce sobre su quehacer cotidiano. Esto ya que, como hemos corroborado en nuestra investigación, las acciones que las escuelas han implementado contienen un importante potencial expansivo (Sannino et al., 2016), vale decir, contienen en su propia naturaleza los recursos para resolver las tensiones que surgen del encuentro con mandatos neoliberales que se mueven en una dirección opuesta. Esto se facilita, a juicio nuestro y de los propios actores, cuando se trabaja conjun-

tamente con otros a través de la construcción de agencias interprofesionales (Sannino et al., 2016).

Referencias bibliográficas

- ASCORRA, P.; CARRASCO, C.; LÓPEZ, V. y MORALES, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31), 1-27.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>>
- BELLEI, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- COLL, C. (2006). Lo básico en la educación básica: Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). 68-77. Recuperado de <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>>.
- CZARNIAWSKA, B. (2014). Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 90-93.
<<https://doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1198>>
- DI CAUDO, M.V.; LLANOS, D. y OSPINA, M.C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- ELO, S. y KYNGAS, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. Recuperado de <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18352969>>.
- EVANS, R. (2015). *Schooling corporate citizens: How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*. Nueva York: Routledge.
- FALABELLA, A. (2020). The Seduction of *Hyper-Surveillance*: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1-30.
<<https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>>
- FARDELLA, C. y SISTO, V. (2014). La constitución de la profesión docente y su vínculo con la construcción de Estado y política educativa en Chile. *Praxis Educativa*, 10(17), 17-49.
- FERRÃO, V.M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>>
- FLICK, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GURPEGUI, J. y MAINER, J. (2013). La crisis de la escuela como problema: Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-Ciencia Social*, 17, 13-26.
- HALL, D. y MCGINITY, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-17.
- JIMÉNEZ, F.; AGUILERA, M.; VALDÉS, R. y HERNÁNDEZ, M.T. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
<<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>>

- KORETZ, D. (2018). *The testing charade: Pretending to make schools better*. Chicago: American Educator.
- LAMAS, M. y LALUEZA, J. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 243-258.
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013>>
- LERENA, B. y TREJOS, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- PARRA, H.; GARRIDO, C.; CARRASCO, A.; VERGARA, M.; HIDALGO, F. y MEZA, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100).
<<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>>
- RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L.; BALERIOLA, E.; SISTO, V.; LÓPEZ, V. y AGUILERA, F. (2021). La Managerialización del aula: La gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Curriculo sem Freonteras*, 20(3), 950-970.
<<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>>
- RIBOSA, J. (2020). El docente socioconstructivista: Un héroe sin capa. *Educar*, 56(1), 77-90.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>>
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R.; GONZÁLEZ-FALCÓN, I. y GOENECHEA, C. (2018). *Trayectoria de las aulas especiales: Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: Políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 15-29.
- ROJAS, N. y SILVA, C. (2016). *Informe OBIMID: La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- SANNINO, A.; ENGSTRÖM, Y. y LEMOS, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25, 599-633.
<<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>>
- SISTO, V. (2019). Inclusión a la «chilena»: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
- STEFONI, C. y 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/S0718-07052019000300201>>
- VALDES, R.; JIMÉNEZ, F.; HERNÁNDEZ, M.T. y FARDELLA, C. (2019). Dispositivos de acogida a estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>>

- VÁZQUEZ SIXTO, F. (1996). El análisis de contenido temático. En *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (pp. 47-70). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Documento de trabajo.
- VERGER, A. y CURRAN, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271.
<<https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>>
- VERGER, A. y PARCERISA, L. (2018). Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. En A. WILKINS y A. OLMEDO (eds.). *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (pp. 1-20). Londres: Bloomsbury.
- VERGER, A.; PARCERISA, L. y FONTDEVILA, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>>
- VILLALTA, M.A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143.
<<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>>
- YAMAZUMI, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 1, 77-90.