

Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado

magis



Educational Policies and Migrations.
Lessons in Contexts of Advanced Neo-liberalism

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 09 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 22 de febrero de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: noviembre de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.peml

FELIPE JIMÉNEZ-VARGAS
felipe.jimenez@udla.cl

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, CHILE

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

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1–21

Para citar este artículo / To cite this article

Jiménez-Vargas, F. (2022). Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–21. doi: 10.11144/Javeriana.m15.peml



Resumen

Se presentan los resultados de una investigación en escuelas con alta matrícula de estudiantes extranjeros. En el marco de un sistema educativo, caracterizado por un modelo de neoliberalismo avanzado, y mediante técnicas cualitativas como la observación participante, el sombreado, análisis documental y entrevistas, se señala un conjunto de prácticas de resistencia adaptativas que dan lugar a tres giros que tensionan los mandatos del modelo: un giro afectivo, uno colaborativo y uno localista. Las discusiones reivindican el papel del profesorado, en tanto estos operativizan la inclusión educativa, además del rol que la diversidad juega hoy en día al interior de la arquitectura escolar.

Palabras clave

Educación intercultural; investigación empírica; inmigración; política educacional

Abstract

We present the results of a study of schools with a large number of foreign students. Set in the framework of an educational system characterized by a model of advanced neo-liberalism, this study uses qualitative techniques like participant observation, shadowing, the analysis of documents and interviews, and points to a group of adaptive practices of resistance, which give rise to three shifts which clash with the mandates of the model: an affective shift, a collaborative shift and a localist shift. Our findings highlight the role of teachers in implementing educational inclusion. This study also discusses the role which diversity plays nowadays in the structure of schools.

Keywords

Intercultural education; empirical research; immigration; educational policy

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto FONDECYT 1190349 titulado “Dispositivos de acogida como plataformas de aprendizaje expansivo. Una aproximación etnografico-formativa en entornos educativos con estudiantes de origen extranjero”.

Antecedentes

La presencia de estudiantes extranjeros en nuestro sistema educativo ha dejado de ser, como hemos señalado en trabajos previos, un fenómeno secundario para convertirse en un elemento estructural de dicho sistema. Prueba de ello es la evolución que la matrícula de estudiantes extranjeros ha experimentado en los últimos años, pues para 2020 habían cerca de 180.000 estudiantes matriculados, cifra correspondiente a un 5 % de las matrículas totales¹. En este sentido, diversas investigaciones han demostrado una fuerte concentración migratoria en ciertas regiones, municipios e incluso barrios del país (Eyzaguirre *et al.*, 2020), lo cual explica cómo, en determinadas escuelas públicas, los estudiantes extranjeros superan el 50 % del total de las matrículas. Situaciones como estas han llevado a las escuelas a enfrentar problemáticas y desafíos asociados a esta nueva composición cultural de estudiantes y familias, toda vez que los procedimientos tradicionales han dejado de ser efectivos y requieren, por tanto, de su reformulación para que puedan responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o de la nacionalidad. Si bien el Ministerio de Educación ha ido poniendo a disposición progresivamente diferentes instrumentos para facilitar la acogida de extranjeros (Mineduc, 2021; 2018; 2017), éstos no son suficientes para responder exitosamente a dichas problemáticas y desafíos. Lo anterior, por dos razones principales: (1) porque las escuelas se enfrentan a este nuevo escenario sin las herramientas necesarias (personal especializado, materiales de trabajo y formación docente), lo que podríamos definir como una barrera de naturaleza interna; y (2) porque las escuelas chilenas forman parte de un sistema educativo con un fuerte componente neoliberal; es decir, con un sistema educativo de neoliberalismo avanzado (Sisto, 2019) que impone un conjunto de prescripciones, exigencias, metas y estándares con los que las escuelas deben lidiar.

Responder a las necesidades educativas de las minorías extranjeras en este contexto, como han documentado diferentes investigaciones en

1 Datos disponibles en la plataforma del Servicio Jesuita Migrante en: <https://www.migracionenchile.cl/educacion/>

la materia (Galaz, & Ansaldo, 2020; Jiménez & Valdés, 2020; Pavez-Soto; Poblete, 2018; Stang *et al.*, 2021; Tijoux, 2017), se ha convertido en una constante tensión para las escuelas, como veremos en el siguiente apartado.

Marco teórico

El mandato inclusivo del sistema educativo

El enfoque inclusivo se instala oficialmente en el sistema educativo chileno en el año 2015 con la promulgación de la Ley 20.845, que regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado. Aun cuando esta ley de inclusión supone revertir algunas cualidades históricas del funcionamiento de dicho sistema, que ha ido mostrando gradualmente algunos efectos positivos (Jiménez *et al.*, 2017), no ha estado exenta de críticas. A través del minucioso análisis de esta ley, realizada recientemente por Sisto (2019), podemos tener una aproximación panorámica a sus principales cuestionamientos. El análisis valorativo realizado por el autor es severo al plantear una implementación apresurada, improvisada y desconectada de la realidad local de las escuelas, pero para efectos de este trabajo interesa particularmente lo relativo a las formas de gestión de la diversidad subyacentes a esta (Jiménez & Montecinos, 2019). El principal cuestionamiento a la ley de inclusión radica en que, si bien su propósito es promoverla, desarticulando toda expresión de discriminación arbitraria que afecte negativamente la experiencia escolar de sus participantes, lo cierto es que esta solo contribuye a exacerbar modelos de segregación educativa (Sisto, 2019, p.17). Esto es sumamente delicado, toda vez que la segregación ha sido señalada como uno de los principales efectos de los modelos de neoliberalismo avanzado en educación (Canales *et al.*, 2016; Fardella & Sisto, 2015; Santos & Elacqua, 2016), lo que también ha sido denominado más neutralmente como diversificación competitiva (Hall & Pulsford, 2019), como veremos en el siguiente apartado.

Tenemos entonces una primera contradicción flagrante entre la teoría y práctica de la ley de inclusión: si bien discursivamente aboga la inclusión y celebra la diversidad educativa, la evidencia actual revela que en la práctica produce segregación y, en consecuencia, la diversidad es vista más como un problema que como un valor, un patrimonio educativo. (Jiménez, 2014)

Veamos entonces algunas características de la arquitectura del sistema educativo chileno para comprender con mayores argumentos esta tensión constitutiva entre inclusión y segregación.

El mandato neoliberal del sistema educativo

El modelo neoliberal en educación descansa sobre cuatro pilares que operan a fin de cuentas como dogmas: privatización, competencia, estandarización y rendición de cuentas.

La privatización de los servicios educativos se instala, en el caso de Chile, en la década de los ochenta, durante la dictadura militar, con un conjunto de decretos de ley que reglamentan la incorporación de privados en la entrega de servicios educativos subvencionados estatalmente. Esto bajo la premisa de que el Estado es un organismo ineficiente para tales efectos, es decir, un actor que entorpece en lugar de acelerar el desarrollo (Martínez-Rangel & Soto, 2012). La materialización de esta apertura a la privatización vino de la mano de un sistema de *vouchers* para la educación escolar, un esquema de subsidio a la demanda para la matriculación en escuelas, públicas o privadas. De hecho, en 1981 se abre además la posibilidad de crear universidades e institutos profesionales con financiamientos privados (Morandé, 2016). Tenemos entonces, como primera medida, la aparición de actores privados y la inyección de recursos no gubernamentales para promover el crecimiento y desarrollo en el ámbito educativo. ¿Qué viene a continuación? Como respuesta a esta pregunta nos adentramos en el segundo pilar del neoliberalismo, la confianza en la competencia.

La competencia se instala en el sistema educativo con una lógica muy particular; si el financiamiento estatal está dado por el volumen de matrículas con que cuenta un determinado establecimiento educacional, las escuelas se verán impelidas, en una realidad por momentos descarnada como veremos en los resultados, a una radical captura de matrículas. Las escuelas entran, bajo este modelo, en un juego cuyas reglas producen un auténtico darwinismo financiero (Jiménez & Valdés-Morales, en prensa) del que solo sobrevivirán aquellas que gocen de un volumen significativo de matriculación. En la práctica, esto genera no solo que se promueva una suerte de competencia entre las escuelas públicas y las nuevas escuelas privadas, sino también entre escuelas públicas pertenecientes a un mismo municipio e incluso a un mismo barrio.

Pero no solo de matrículas se financia una escuela dentro de un modelo neoliberal avanzado, también son igualmente importantes sus resultados. Surgen entonces dos preguntas claves: ¿cómo comparar el desempeño educativo entre escuelas? y ¿con qué parámetros o criterios se cuenta para determinar los diferentes niveles de desempeño escolar? Es así como cobra protagonismo la lógica de la estandarización; por eso es necesario determinar alguna variable que goce de objetividad y que permita discriminar y jerarquizar el desempeño escolar. Hacia finales de la década de los ochenta se implementó en Chile la primera versión del Sistema de Medición de la

Calidad de la Educación (Simce), vigente hasta el día de hoy, como lo define el mismo Ministerio de Educación,

Con la creación de Simce [...] se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden².

Fue de esta manera como este sistema de medición de calidad se centró originalmente en el rendimiento escolar, medido a través del uso de pruebas estandarizadas en áreas instrumentales para estudiantes de educación primaria y secundaria. Tres décadas después, y pese a las sistemáticas modificaciones y correcciones realizadas durante los gobiernos de centro-izquierda, que han mejorado el valor educativo del instrumento, persisten ciertas debilidades que siguen siendo objeto de críticas. Para efectos de nuestro trabajo, y en el marco de la preocupación por la escolarización de minorías culturales, son dos las más preocupantes.

En primer lugar, como advierte Rumignot-Vergara (2017), el excesivo énfasis en la medición de contenidos del currículo repercute en el relegamiento del proceso formativo de otras dimensiones educativas, no curriculares, pero igualmente importantes de desarrollar. El Simce termina reduciendo la experiencia escolar principalmente a la internalización de determinados contenidos curriculares que luego serán evaluados de manera estándar. En segundo lugar, la estandarización de la medición de la calidad, ya reducida a una única variable, repercute negativamente en aquellas escuelas cuyas familias pertenecen a los grupos más desfavorecidos y que se encuentran en riesgo de exclusión social (Quiroz, 2020; Unesco, 2020), toda vez que los resultados obtenidos se traducen en categorías de desempeño con diferentes consecuencias para las escuelas, como veremos a continuación. Como han advertido diversas investigaciones (Falabella, 2020; Falabella & De la Vega, 2016; Verger *et al.*, 2019), el fantasma o amenaza de cierre, sumado a las prácticas de fiscalización realizadas por la Superintendencia de Educación, hace más difícil el mejoramiento escolar de estas escuelas.

Es por ello que los sistemas de medición de la calidad educativa van de la mano de complejos sistemas de rendición de cuentas que monitorean la gestión escolar y que tienen un conjunto de consecuencias o repercusiones para las comunidades educativas. Así, por ejemplo, aquellas escuelas que

2 Ver: www.ayudamineduc.cl > ficha > simce

se ubican en la categoría de desempeño insuficiente en los resultados del Simce pierden grados de autonomía para el uso de recursos y aumentan el grado de control o intervención por parte de la administración educativa; incluso la determinación del cierre por parte de la Agencia de Calidad, tras cuatro años en la misma categoría. Investigaciones recientes evidencian que este modelo de rendición de cuentas repercute fuertemente en las comunidades educativas, transformado no solo los roles de los diferentes miembros, sino incluso los principios éticos que guían su quehacer educativo (Ramírez-Casas del Valle *et al.*, 2021), afectando incluso las dimensiones educativas como la convivencia escolar, que históricamente han estado al margen de este tipo de evaluaciones y sistemas de rendición (Ascorra *et al.*, 2019).

El malabarismo educativo resultante

Teóricamente no resulta fácil, en el plano educativo, responder al mandato de la inclusión; hacerlo con determinadas reglas del juego que demandan competencia, estandarización, y que privilegian la dimensión curricular de la experiencia educativa tiene consecuencias directas en la gestión pedagógica, administrativa y financiera. El punto de partida de nuestra investigación señala que este cruce de mandatos se experimenta en las escuelas como un conjunto de tensiones. Como profundizaremos en los resultados y la discusión, estos mandatos se presentan no solo como presiones, sino principalmente como contradicciones que dificultan la labor educativa.

Decisiones metodológicas

Para responder a la pregunta sobre cómo viven las escuelas las tensiones entre un mandato inclusivo y un mandato de neoliberalismo avanzado, nos propusimos una investigación enmarcada desde un enfoque cualitativo (Flick, 2014), de inspiración etnográfica (Dietz & Mateos, 2020), en tanto incorpora algunos elementos centrales de este. Para ello, se tomaron como referencia cuatro escuelas de titularidad pública, que de manera voluntaria participaron del estudio³. La investigación se realizó en dos etapas. En la primera, se realizaron observaciones en aulas y reuniones de equipos directivos y unidades técnico-pedagógicas. Estas observaciones se complementaron con el sombreado (*shadowing*) de un actor clave por escuela, permitiendo complementar la producción de datos al incorporar la perspectiva émica de los participantes (Czarniawska, 2018; Pujadas,

3 En cada una de ellas se utilizaron consentimientos informados de participación, visados por el Comité de Bioética de la institución patrocinante.

2018). En paralelo, se analizaron los proyectos educativos institucionales, reglamentos internos, planes de gestión de convivencia escolar y planes de apoyo a la inclusión. Con estas tres fuentes –observaciones, sombreamiento y análisis documental– elaboramos una primera matriz analítica con base en las principales dimensiones educativas donde se expresa, claramente, la tensión entre los dos mandatos. Para cada una de las dimensiones se elaboró un conjunto de preguntas para ser respondidas en la siguiente fase. En la segunda fase se realizaron entrevistas con actores claves como profesores, orientadores, duplas psicosociales, encargados de convivencia, entre otros, y grupos focales con estudiantes y familias extranjeras. En el caso de las entrevistas, estas se realizaron con base en un guion con preguntas preestablecidas por el equipo de investigación, que a su vez se desprenden de los objetivos de la investigación; se siguió el formato de entrevista activa propuesto por Holstein & Gubrium (1995), que otorga un protagonismo particular al entrevistado y favorece una comprensión holística del relato, incorporando los silencios, tensiones, contradicciones, re-elaboraciones presentes en estos (Muñoz-Proto *et al.*, 2020). Para el caso de las observaciones de aula y reuniones se diseñó una ficha de registro con dos dimensiones: un espacio para que el investigador pueda narrar y/o describir información relativa a estas, y otro para tomar notas personales de distinta naturaleza (teórica, reflexiva, interpretativa) que complementen el apartado descriptivo. Al igual que en el caso de las entrevistas, cada una de las dimensiones de la ficha de registro se desprende de los objetivos de la investigación. En el caso del *shadowing*, y debido a su naturaleza improvisada y abierta (Fardella *et al.*, 2022), no se diseñó previamente una pauta o ficha de registro.

En la tabla 1 se precisa el tipo de técnicas implementadas así como el volumen producido en cada una de las escuelas.

Tabla 1
Producción etnográfica de datos

Técnicas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Total
Entrevistas individuales	6	6	7	4	23
Grupos focales	1	1	2	1	5
Observaciones participantes	8	8	8	8	32
Documentos revisados	2	1	1	3	7
Shadowing	1	1	1	1	4

Fuente: elaboración propia

Para la gestión y postproducción de los datos se utilizó la versión 9 del ATLAS.ti (Ronzani *et al.*, 2020). El análisis de estos se hizo a través del

contenido categorial, en tanto dicho análisis implica no solo incorporar el contexto del texto producido, sino también el contexto social de su producción (Vázquez Sixto, 1996). El resultado categorial fue justamente la confección de una segunda matriz analítica compuesta por siete categorías temáticas, tres de las cuales son las que se presentan en este trabajo: el giro afectivo, el giro colaborativo y el giro localista. En los resultados que presentamos a continuación, se pueden observar en detalle cómo se expresan y conjugan la tensión entre el mandato inclusivo y el mandato neoliberal en el quehacer cotidiano de las escuelas.

Resultados

Como señalamos, para efectos de este trabajo nos centraremos en tres categorías para ganar profundidad analítica⁴. El propósito es, sin perder de vista la pregunta de investigación, mostrar dónde se ubican, dentro de las dinámicas escolares, las principales contradicciones inclusión-neoliberalismo, así como las prácticas desplegadas para afrontarlas y resolverlas.

El cambio 1 en las reglas del juego: el giro afectivo de la escolarización

De las cuatro escuelas participantes, la experiencia de la escuela República del Paraguay⁵ es, probablemente, la más radical, toda vez que, como comunidad educativa, luego de largos procesos de reflexión, tomaron la decisión de desafiar la gramática neoliberal del funcionamiento escolar, dándole concretamente la espalda al Simce.

Cuando nosotros comenzamos la etapa de los sueños [comunidades de aprendizaje] una de las cosas que nos dimos cuenta fue que no estábamos dispuestos, sobre todo las generaciones más jóvenes, a renunciar a lo verdaderamente educativo, el desarrollo de nuestros niños. Es por eso que luego de un par de años de iniciado este viaje por las comunidades de aprendizaje, quisimos y logramos sacarnos de la cabeza el famoso Simce. Y nos ha hecho muy bien, te diré, porque hemos recuperado lo esencial para ellos y para nosotros, la vocación. Ninguno de nosotros estudió para terminar en una escuela enseñando para responder pruebas (Entrevista, director de la Escuela República del Paraguay)

4 Para ver otras categorías que componen los resultados se puede consultar: Valdés, R. & Jiménez, F. (2021): Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno, *Revista Educar*, 57(2), 347-361.

5 Todos los nombres corresponden a seudónimos para resguardar el anonimato de las escuelas

Nuestras notas de campo coinciden en señalar que la República, como le llamábamos, estaba lejos de ser una escuela ejemplar, modelo, pero si algo llamaba la atención era la serenidad de su ambiente, pues generaba un contrapunto difícil de soslayar ante la velocidad característica con la que transcurre la vida escolar. En una de nuestras visitas, tuvimos la oportunidad de participar como monitores en una sesión de grupos interactivos con el cuarto básico [primaria] y fue una experiencia reveladora. Como investigadores habíamos discutido, en reiteradas oportunidades, sobre el hecho de que la escuela es uno de los pocos escenarios sociales en los que se pueden programar determinadas experiencias educativas.

Ver el curso trabajando en grupos colaborativos, cada uno de ellos con un monitor que dinamiza las relaciones, en un contexto de mucho ruido, pero en el que los estudiantes están resolviendo tareas que le resultan significativas, resulta muy alentador. Contra todo pronóstico, la profesora ha podido entregar ayudas de manera mucho más eficiente, porque ahora tiene la posibilidad de ir grupo por grupo, incluso estudiante por estudiante. No es casualidad que en el grupo en el que estoy, una estudiante haitiana, con un bajo dominio de la lengua, sea quien reciba mayor atención de la profesora para ayudarla a resolver algunos ejercicios. (Notas de campo, investigador 3, Escuela República del Paraguay).

Estas dos viñetas presentadas en conjunto ofrecen un análisis muy interesante. De hecho, la experiencia relatada de una sesión de grupos interactivos no habría sido posible si la escuela no hubiese dado la espalda al Simce, resistiéndose a renunciar a lo máspreciado de la experiencia escolar: la posibilidad de un desarrollo individual a partir de experiencias colectivas. Esto no es otra cosa que la encarnación viva del pensamiento de Vygotsky (Subero & Esteban-Guitart, 2020). Sin hacer una apología de los grupos interactivos, es uno de los dispositivos que, desde nuestro punto de vista, más se acercan a lo que entendemos por inclusión real (Sapon-Shevin, 2013): una experiencia que incluye redistribución, reconocimiento y representación de todos y todas las personas que componen una determinada unidad educativa (escuela, curso, nacionalidad, etcétera). La reorganización del espacio y el trabajo por grupos heterogéneos facilitó, en la sesión observada, que la docente destinara más recursos a quienes lo necesitaban –redistribución del tiempo–, que incorporara los saberes culturales de los estudiantes perteneciente a minorías extranjeras –reconocimiento de la lengua materna–, y facilitó que dichos estudiantes no quedaran excluidos de las actividades que se estaban desarrollando –participación activa–. Pero más allá de las necesidades educativas, la actividad favoreció el vínculo entre el profesor

y el estudiante: cercano, directo, acogedor y empático. Esto lo señaló con mucha claridad Nuria, directora de una de las escuelas participantes:

[...] y también lo que le he dicho, la importancia es la acogida de lo sentimental, por así decirlo, que primero va la acogida, que el niño te tenga confianza y que te tenga un cariño, te tenga esa confianza para contarte a ti los problemas y luego ya viene el aprendizaje de la lengua. Sin lo primero no tienes lo segundo, pero sobre todo lo primero es ese vínculo que tienes con el niño... el apego (Entrevista directora, Escuela Cerdanyola)

La inclusión educativa exige la creación de comunidades cálidas y acogedoras, siendo su principal componente la colaboración (Sapon-Shevin, 2013). Podemos concluir, sin desconocer las debilidades, que esta actividad puede promover que los grupos interactivos contribuyan de mayor manera a generar justicia social en el ámbito educativo (Duk & Hernández-Ojeda, 2020).

Esta experiencia relatada hay que leerla en el contexto actual, caracterizado por la existencia de una reciente política nacional para estudiantes extranjeros (Mineduc, 2018) que, si bien plantea ciertos marcos de referencia y algunos enfoques centrales, no ofrece, sin embargo, un modelo educativo específico que permita orquestar el trabajo en las escuelas. Esto tiene implicancias prácticas importantes, en la medida en que exige a las propias escuelas probar fórmulas inclusivas sin que estas estén respaldadas empíricamente, lo que imposibilita contrastar los resultados obtenidos con otras experiencias similares (Valls *et al.*, 2016).

Hablar de un giro afectivo en la escolarización refiere, por tanto, a invertir las prioridades educativas; implica una resistencia y renuncia a los principios hegemónicos en aras de privilegiar la dimensión afectiva-relacional que entraña toda actividad educativa. Hablar de giro afectivo significa, a fin de cuentas, poner el valor de lo humano por sobre todas las cosas y quehaceres educativos.

El cambio 2 en las reglas del juego: el giro colaborativo entres escuelas

Así como el ejemplo anterior nos mostró cómo ciertas escuelas tomaron la decisión de restar importancia al impacto de las evaluaciones y la rendición de cuentas, hay aquellas que desafían otros de los mandatos oficiales. Es el caso de escuelas que, allí donde se promueve la competencia, han optado por implementar diversas formas de colaboración. Por ejemplo, la Escuela Gabriela Mistral, que con el tiempo se ha ido convirtiendo en un referente municipal en materia de iniciativas inclusivas para estudiantes

extranjeros. De hecho, ha sido una de las primeras en Chile en implementar un protocolo de acogida, dispositivo que luego de manera *bottom-up* ha pasado a ser parte de las recomendaciones ministeriales en la materia (Mineduc, 2017), y que a la fecha se ha incorporado en más de 40 escuelas⁶. Respecto a esta decisión, el director relata en una primera entrevista,

Nosotros somos una escuela abierta a distintos tipos de... de comunidades que nos vienen a pedir ayuda. Aquí en esta escuela vino la agrupación AMIL, Asociación de Migrantes Latinoamericanos, y se creó aquí en esta escuela (...) Después llegó otra agrupación el año pasado que se llama Manos a la Obra, que es una agrupación cristiana que apoya a los haitianos. Entonces nosotros siempre estamos ayudando, el colegio San Ignacio. Entonces siempre estoy prestando la escuela a la comunidad, entonces nuestra escuela es una escuela abierta. Bueno, de hecho, nosotros si nos hicimos famosos en la parte migrante fue porque nosotros como escuela fuimos la primera en términos, dentro de la comuna y después ya a nivel provincial, también porque ocuparon nuestro protocolo de atención al migrante" (Entrevista director, Escuela Gabriela Mistral)

Este relato es complementado por la trabajadora social, quien frente a la pregunta por el papel del Ministerio de Educación en el diseño del protocolo de acogida reconoció:

(...) decidimos crear un documento que luego pasó a llamarse Protocolo, porque entendimos que ordenaba por fases en qué consistía la acogida de las familias extranjeras (...) ¿Apoyo? ¡No! ¡Pero si el ministerio nos pregunta a nosotros cómo trabajar con migrantes! Te juro que no es arrogancia, te juro que nos ha pasado. Llamando al 600 600 2626 que nos preguntan "pero, qué es una apostilla de la Haya". No, ningún tipo de apoyo, es más el... el protocolo ha sido utilizado por instituciones del ministerio incluso sin autorización. Por eso yo también cuando el protocolo se utilizó de puertas para afuera y se lo han quedado otras personas, lo que fuera, a mí me molesta enormemente porque yo creo en compartir el conocimiento por un bien común, lo creo, pero no me gusta el abuso y me parece injusto (Entrevista Trabajadora Social, Escuela Gabriela Mistral)

Más allá de la justificable molestia con relación a la autoría del dispositivo, interesa mostrar cómo tanto en el relato del director como en el de la trabajadora social se aprecia la idea de bien público, de socialización de prácticas bien encauzadas, de asesoramiento genuino, de aprendizaje

6 Los análisis de estos instrumentos forma parte de la primera fase de la investigación Fondecyt 1190349

mutuo, de comunidad a fin de cuentas; ideas que giran en una órbita diametralmente opuesta a las de la privatización de las buenas prácticas, de la competencia inter-escuelas, de darwinismo educativo, como señalamos en la introducción. Allí donde solo había una única escuela con protocolo, hoy hay más de cuarenta; allí donde las autoridades educativas que fiscalizan estos instrumentos ven copia y plagio, es posible ver colaboración y alianzas inter-profesionales entre escuelas (Sannino, *et al.*, 2016).

Estas alianzas no solo son posibles de encontrar entre escuelas, sino también entre diferentes miembros de una comunidad educativa. Es el caso de las relaciones familia-escuela, que en contextos de alta diversidad cultural suelen presentar importantes discontinuidades en metas, expectativas y valores educativos (Laluzza & Macías-Gómez-Estern, 2020). Estas discontinuidades son tradicionalmente asociadas –unilateralmente– a determinados déficits de las familias extranjeras. A diferencia de esto, por ejemplo, la escuela República del Paraguay destaca de las familias migrantes algo sumamente valioso: constituirse en recursos culturales para impedir que el proyecto de los grupos interactivos, a los que asisten hijos e hijas de esas mismas familias, puedan seguir funcionando y haciendo letra viva la inclusión.

Hablar de un giro colaborativo es tener la confianza en que la competencia entre escuelas o entre actores educativos no solo aumenta la adversidad, sino que también aumenta e inhibe las alianzas interprofesionales que son claves para que las escuelas puedan avanzar hacia zonas de desarrollo próximo, institucionalmente hablando (Sannino *et al.*, 2016).

El cambio 3 en las reglas del juego: el giro localista de enseñanza-aprendizaje

Como mostramos en la caracterización del neoliberalismo avanzado, la estandarización juega un papel central al interior del sistema educativo, lo que tiene múltiples efectos nocivos para diversas dimensiones de dicho sistema. Como plantea el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile,

La estandarización exagerada ha resultado perjudicial para el sistema educativo en su conjunto ya que reduce el proceso de enseñanza y aprendizaje a indicadores cuantificables. Más aún, este enfoque está en abierta contraposición al paradigma de la inclusión que se viene instalando en el país en las últimas décadas (...) La estructura curricular es extremadamente fragmentada y los sistemas de evaluación son sesgados y caracterizados por un enorme simplismo estandarizado que nos ha llevado a un reduccionismo pedagógico. En definitiva, la educación chilena se maneja con base en un pobre concepto de “calidad” y “mejora continua”, que estimula el logro de determinados indicadores cuantitativos para ubicarse

en el pináculo de los rankings o para la sobrevivencia de la escuela, pero en ningún caso para permitir una verdadera educación integral⁷.

En las escuelas que acogen estudiantes de familias extranjeras esto se vive como un problema de máxima dificultad, por el hecho de tener que trabajar con bases curriculares y contenidos a todas luces de naturaleza etnocéntrica y monocultural (Hernández-Yulcerán, 2016). Pero no solo hay un problema en relación con la universalidad del currículum y del grado de pertinencia curricular que este posee (Amadio *et al.*, 2015), sino que además esto es determinante para la función educativa que desempeña el profesorado. Una de las áreas más estudiadas y criticadas del modelo educativo chileno ha sido la exacerbada tecnificación de la labor docente (Carrasco *et al.*, 2019), que reduce dicha labor a un rol ejecutor. Como es de esperar y en la medida que afecta directamente los procesos identitarios de los docentes, ha sido una de las cualidades indirectas del modelo que mayor resistencia ha recibido.

Es allí entonces donde la resistencia al trabajo estandarizado y universalista se abre paso buscando pequeños intersticios, grietas, creando nuevos espacios educativos, nuevos programas formativos que se adecuen mejor a la realidad local de una determinada escuela, y que tenga un mayor grado de significatividad, pertinencia y utilidad práctica. Es así que escuelas con alta matrícula extranjera han pasado autodidactamente a la acción, guiados por modelos más interculturales de gestión de la diversidad (Jiménez, 2014), como una forma de hacer letra viva la inclusión. Observemos con atención las siguientes viñetas que nos pueden dar una idea panorámica de lo dicho anteriormente:

Valeria es profesora de la escuela básica Los Arrayanes desde el año 2017. Cuando entró, le asignaron un segundo básico que tenía una matrícula de más de 16 estudiantes de origen haitiano, la mayoría recién llegados, con un dominio prácticamente nulo del español, lengua vehicular de nuestras escuelas. Hasta ese momento la escuela no tenía ningún protocolo, modelo o instructivo que le permitiera a ella, como profesora-jefe, diseñar alguna estrategia para trabajar con estos nuevos estudiantes. De hecho, en el 2017 ni siquiera habían salido aún las orientaciones técnicas del ministerio, que mal que mal, algo orientan. Valeria estaba profesionalmente hablando prácticamente en pañales, como decimos en Chile, y lo sabía.

7 El fragmento forma parte de un petitorio elaborado el año 2018 para el Ministerio de Educación, que contempla 11 demandas de cambios profundos del sistema educativo chileno, entre ellos, superar la educación estandarizada. Documento disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/superar-la-educacion-estandarizada-para-avanzar-a-concepciones-educativas-integrales-y-complejas/>

Pero también sabía que no hacer nada era condenar a estos niños y niñas haitianas no solo a vivir una experiencia aún más traumática, sino también al fracaso escolar y social. Pero Valeria no estaba dispuesta a ser cómplice de un desenlace como este, por lo que se empoderó, salió de su zona de confort y evaluó las opciones disponibles. Además, ya le venía dando vueltas a cómo acercar su trabajo de la universidad con el de su escuela, por lo que esta composición cultural del segundo básico a su cargo le representaba una buena oportunidad para explorar algunas posibilidades, esta fue su primera decisión. La segunda, hablar directamente con el director de la escuela. (Notas de campo investigador 1, Escuela Los arrayanes)

Esta primera viñeta corresponde a la recreación en tercera persona de la historia de vida de una de las profesoras participantes de nuestra investigación (González-Falcón, 2018), en la que podemos ver cómo la incapacidad de un sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de todos sus estudiantes se traduce en problema ético-político personal para la profesora.

En el colegio, en el 2017, se contrató un mediador lingüístico llamado Kevin, que todavía está con nosotros, eh, y entonces en ese tiempo lo que se hacía con Jonás, cuando yo era docente de aula, es que Jonás apoyaba al docente en algunas horas. Y entonces, en algún minuto, indagando sobre la teoría respecto de la enseñanza en aulas, yo me di cuenta que eso lo que podía generar eran ruidos lingüísticos, porque en el fondo no puede haber traducción simultánea del docente y un, como, en el fondo, algo está pasando, se tienen que separar los espacios donde se está aprendiendo una lengua y la otra, sobre todo desde la interacción. Y entonces ahí yo, como era profesora, llegué con esa misma reflexión donde Marcelo que era el director y le dije, o sea, “Marcelo, yo no necesito que alguien esté haciéndome la traducción en creole, los niños saben hablar en creole y nosotros como colegio no le estamos enseñando las primeras asignaturas en creole, que sería lo ideal”. O sea, lo ideal sería que los primeros años los niños tengan la educación en su lengua materna, pero evidentemente en Chile no tenemos esas posibilidades (...) Y de a poco, como en la reflexión que fuimos haciendo, nos fuimos dando cuenta de que había varias cosas que requeríamos cambiar para que ese modelo asimilacionista avanzara. Nos dimos cuenta de que igual esa forma bastante intuitiva y que tenía la intención como de hacer algo que permitiera que los migrantes haitianos se incluyeran en el colegio y nos fuimos dando cuenta entonces que había cosas que, en verdad, esa inclusión no iba a ser posible si no las cambiábamos. (Notas de campo investigador 1, Escuela Los arrayanes)

Esta segunda viñeta refleja el interés de la profesora por avanzar hacia modelos más efectivos en lo relativo a la gestión de la diversidad lingüística,

pero modelos además que son considerablemente más inclusivos e interculturales, en tanto permiten una mejor redistribución de los recursos, un mayor reconocimiento de las culturas minoritarias en el espacio escolar y, por tanto, una mayor presencia y participación de estas. El interés de la profesora por instalar un programa de enseñanza del español como segunda lengua no responde a otra cosa que a su deseo de diseñar experiencias educativas, que recojan las necesidades locales de sus estudiantes y familias. Y esto, desde una perspectiva antropológica en educación, (Díaz de Rada, 2013) es profundamente revolucionario, en la medida en que no se guía por ningún parámetro, criterio, estándar o indicador surgido de la política educativa. Lo anterior deja al descubierto que, en algunas escuelas es el profesorado el que asume proactivamente la inclusión a través de una enseñanza adaptativa (Ainscow *et al.*, 2006; Coll & Miras, 2001), que se conecta con las trayectorias de desarrollo y aprendizaje situadas de los estudiantes, más allá de las referencias universales de dichos procesos (Onrubia, 2012). Como agrega finalmente Cristina, profesora también a cargo del programa:

Con Valeria hemos hecho un esfuerzo como avanzar a algo más multiculturalista como, o porque el ideal intercultural es bien difícil, pero algo más interculturalista donde al menos si, como al menos donde ya el esfuerzo no sea como “quiero que él se comporte como yo estoy acostumbrado”; sino yo profe tengo que darme cuenta que no todos mis estudiantes son iguales, que todos mis estudiantes son distintos. Entonces, como que ese ha sido más o menos el movimiento que hemos hecho entre los, entre los modelos, como entre las diversas formas de gestión de la diversidad cultural. Pero claro, si nos quedamos solo con las orientaciones [ministeriales] quedamos en un punto muerto porque son muy genéricas. Allí es donde aparece nuestra labor de traspasar todo eso en cosas reales que permitan incluir a estos chicos. (Cristina, escuela Los arrayanes)

Hablar de un giro localista nos invita a reparar en la importancia que tienen los procesos locales para operativizar la educación inclusiva y la importancia del profesorado para aterrizar las orientaciones y lineamientos en materia de inclusión. Hablar de un giro localista que ve particularidades allí donde se acentúan las universalidades es poner el énfasis en apoyar la experiencia escolar de todos aquellos estudiantes que, por diversas razones, puedan estar en mayor riesgo de exclusión escolar.

Discusiones

Los tres giros presentados –afectivo, colaborativo y localista– son ejemplos de lo que denominamos prácticas de resistencia adaptativas, en

tanto corresponden a una constelación híbrida de actividades (Fardella & Carvajal, 2018) que poseen un sentido para quienes las realizan; contemplan un saber hacer, un conjunto de conocimientos y, finalmente, una materialidad y una infraestructura que participa de la práctica. Son ejercicios de resistencia, en la medida que involucran acciones cotidianas que coexisten con las prácticas laborales prescritas desde la política educativa, y que habitualmente entorpecen la implementación armónica de los dispositivos políticos (Fardella, 2013). Estas prácticas de resistencia adaptativas permiten que las escuelas, como sistemas de actividad (Engeström & Sannino, 2020), puedan funcionar exitosa y estratégicamente en un hábitat político hostil. Son adaptativas también, en la medida que no son necesariamente de naturaleza transformadora, vale decir, que tienen un propósito emancipatorio indiscutible, pero que no necesariamente buscan desarticular las formas de dominación o de distribución del poder al interior del sistema educativo (Giroux *et al.*, 2020; Giroux, 2019).

Estos conjuntos de prácticas se dan en un escenario en que, si bien nos consta que el Ministerio de Educación ha realizado significativos avances para elaborar una propuesta para responder a las necesidades lingüísticas⁸, a la fecha no existe ningún modelo oficial respecto al tema. Esto corresponde a un primer eje analítico que nos interesa transmitir: la existencia de fondos profesionales de conocimientos (Brito *et al.*, 2018) que existen, que operan en el anonimato de la vida escolar, y que muchas veces son determinantes para el cumplimiento de ciertos propósitos educativos, aun cuando no gocen necesariamente de reconocimiento y visibilidad. Como señala Fardella (2013), detrás de ciertas estructuras, regulaciones y reformas escolares que prescriben el quehacer educativo hay una mayoría silenciosa reinventando día a día la escuela. Los diversos saberes profesionales al interior de la escuela, son clave en ese ejercicio de reinención.

Un segundo eje analítico nos invita a repensar, en términos más generales, el papel que la diversidad juega al interior de la arquitectura de nuestro sistema educativo, ya que dar respuesta a ella obliga a poner el acento en las personas y sus contextos, y eso requiere autonomía en la toma de decisiones para responder a las realidades particulares de cada estudiante, curso, escuela, municipio o región (Mena *et al.*, 2012).

8 Nos consta en la medida que nuestro equipo de investigación GRINTE ha sido invitado en varias oportunidades a encuentros reflexivos para discutir y avanzar, a través de una alianza ministerio-academia, en lo relativo a la gestión de la diversidad cultural y lingüística.

Sobre los autores

Felipe Jiménez-Vargas es doctor en psicología de la educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Su línea de investigación es migración y escuela, centrada específicamente en los modelos de gestión de la diversidad cultural. Actualmente, su trabajo remite al estudio y análisis de los dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion? En M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson (Eds.), *Improving Schools, Developing Inclusion* (pp. 11–27). Routledge.
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. [Documento de trabajo 15] http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Brito, L., Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa, *Revista de Educación*, 42(1). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Díaz de Rada, Á. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos, *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 13–39.
- Dietz, G., & Mateos, S. (2020). Between community and university: a collaborative ethnography with young graduates from a Mexican Intercultural University, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273–298. [10.11156/aibr.150205e](https://doi.org/10.11156/aibr.150205e)
- Duk, C., & Hernández-Ojeda, F. (2020). Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(1), 99–123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- 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>
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar, En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.331–356), Alianza
- Czarniawska B. (2018). Fieldwork Techniques for Our Times: Shadowing. En M. Ciesielska & D. Jemielniak. (Eds), *Qualitative Methodologies in Organization Studies* (53–74). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_3

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2020): From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, 28(1). 10.1080/10749039.2020.1806328
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2020). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En: I. Aninat & R. Vergara, *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149–189). Fondo de Cultura Económica.
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life, *Journal of Education Policy*, 35(1), 23–45, 10.1080/02680939.2019.1635272
- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413.
- Fardella, C., Jiménez, F., Rivera-Vargas, P., & Baleriola, E. (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre shadowing como propuesta metodológica para la investigación educativa, *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 257–274, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.464151>
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83–92. DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-294
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Reserch*. Limited: SAGE Publications.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*, 50, 153–158.
- González-Falcón, I. (2018). Inmigración y éxito educativo. El fracaso de la escuela, la historia de vida de Andrei. En R. M. Rodríguez-Izquierdo, I. González-Falcón & C. Goenechea (Eds.), *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen* (pp.233–264). Ediciones Bellaterra.
- Hall, R., & Pulsford, M. (2019). Neoliberalism and primary education: Impacts of neoliberal policy on the lived experiences of primary school communities, *Power and Education*, 11(3), 241–251. <https://doi.org/10.1177/1757743819877344>
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2020). Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12302>
- Lalueza, J., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020) Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology, *Culture and Education*, 32(3), 556–582. 10.1080/11356405.2020.1792755

- Martínez-Rangel, R., & Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, 37, 35-64.
- Mena, S., Muñoz, B., & Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En: I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic, *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp.19-43), Ediciones UC.
- Mineduc. (2021). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Ministerio de Educación.
- Morandé, L. (2016). A casi cuatro décadas del Consenso de Washington ¿Cuál es su legado en América Latina?, *Estudios Internacionales*, 185, 31-58. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44553>
- Muñoz-Proto, C., Ancapichún, A., & Squella, R. (2020) El proceso de diseño de un estudio narrativo sobre no violencia centrado en la escucha. Desafíos éticos, socio-históricos y metodológicos del trabajo con relatos de lucha social en Chile. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 45, 143-163. DOI/ empiria. 43.2020.26307
- Onrubia, J. (2012). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné, D. Durán, J. Font & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.49-62). Horsori Editorial.
- Pavez-Soto, I., Galaz, C., & Ansaldo R., M. (2020). Repensando la polivictimización de la infancia migrante en Chile. *Revista de Sociología*, 35(2), 42-60. DOI:10.5354/0719-529X.2020.58645
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&tlng=es.
- Pujadas, J. (2018). Etnografía móvil, entre el sombreado y el acompañamiento: notas a partir del estudio de la movilidad cotidiana en la Región Metropolitana de Barcelona. *Etnográfica: Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social*, 22(2), 361-386. <https://doi.org/10.4000/etnografica.5531>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2021). La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes, *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970, <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Rumignot, C. (2017). Los Efectos Adversos de una Evaluación Nacional sobre las Prácticas de Enseñanza de las Matemáticas: El Caso de Simce en Chile, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 69-87. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.004>

- Sannino, A., Engeström, 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>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social, *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71–85.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad, *Teoría de la educación*, 32(1), 213–236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Stang, M., Riedemann, A., Stefoni, C., & Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–32. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Tijoux, M. (2019). When race is just a fiction. Keys to understanding the control policies and stigmatization of the migrant body, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 31(11), 32–41.
- Unesco (2020). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la calidad en el mundo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Valls, R., Buslón, N., & López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad, *Journal of Parents and Teachers*, 367, 17–21.
- Verger, A., Parcerisa, L., & 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. DOI: [doi:10.1080/00131911.2019.1522045](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045).