

Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento

Contributions and limitations of the reception protocols for students of foreign origin: Recommendations for their improvement

René Valdés^{1*}, Felipe Jiménez², María Teresa Hernández³, Ramiro Catalán⁴, Rolando Poblete⁵, Paloma Abett de la Torre⁶

1 Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile

2 Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile

3 Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

4 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, Chile

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

6 Docente e investigadora independiente, Santiago, Chile

* rene.valdes@unab.cl

Recibido: 10-mayo-2021

Aceptado: 24-septiembre-2021

RESUMEN

Entre los diferentes instrumentos y dispositivos utilizados por las escuelas para facilitar la inclusión de estudiantes extranjeros, los protocolos de acogida han llegado a ser los más utilizados. Sin embargo, a la fecha las particularidades de estos dispositivos y su contribución en los procesos de acogida han sido poco explorados y discutidos. El objetivo de este estudio es analizar la implementación de los protocolos de acogida en escuelas chilenas con alta matrícula de población migrante. Desde una metodología cualitativa se analizaron y sistematizaron 42 protocolos de acogida y en una segunda fase se realizaron entrevistas con actores claves del ámbito escolar. Los principales resultados señalan que los protocolos son documentos gestionados principalmente por los equipos psicosociales con la finalidad de facilitar la matrícula y organizar los apoyos socioemocionales a los estudiantes. No obstante, se observan tensiones en su diseño e implementación como la ausencia de ciertas dimensiones educativas centrales para dar respuesta a la diversidad cultural. Se discuten los aportes de los protocolos y las posibilidades de avanzar hacia un programa de acogida con perspectiva inclusiva y multidimensional.

Palabras clave: Chile, inclusión, interculturalidad, migración, protocolos de acogida

ABSTRACT

Between different instruments and devices to facilitate the inclusion of foreign students in schools, reception protocols are being used widely. However, to date the particularities of these devices and their contribution to reception processes have been little explored and discussed. The objective of this study is to analyze the implementation of reception protocols in Chilean schools with a high enrollment of migrant population. From a qualitative methodology, 42 reception protocols were analyzed and systematized and in a second phase interviews were conducted with key actors in the school environment. The main results indicate that the protocols are documents managed mainly by psychosocial teams in order to facilitate enrollment and organize socio-emotional supports for students. However, tensions are observed in its design and implementation, such as the absence of certain central educational dimensions to respond to cultural diversity. The contributions of the protocols and the possibilities of advancing towards a reception program with an inclusive and multidimensional perspective are discussed.

Keywords: Chile, inclusion, interculturality, migration, reception protocols

Financiamiento: Proyectos FONDECYT No. 1190349 y No. 3200192, CONICYT, ANID Chile.

Cómo citar este artículo: Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., & Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1).

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La consolidación del fenómeno migratorio en el sistema educativo chileno, sumado a la diversificación de nacionalidades de origen y a la ausencia de un modelo formal para la gestión de la diversidad cultural, ha creado un escenario de respuesta autodidacta por parte de las escuelas para la escolarización de estudiantes extranjeros (Campos-Bustos, 2019; Jiménez et al., 2020; Romo et al., 2020; Toledo et al., 2020). Este esfuerzo autodidacta ha generado un conjunto de dispositivos de acogida para responder a las necesidades de estos estudiantes entre los que encontramos aulas de acogida, contratación de intérpretes, programas de español como segunda lengua, grupos interactivos, protocolos de acogida, entre otros (Valdés et al., 2020). La literatura reciente advierte que la lógica autodidacta en materia migratoria conlleva a un conjunto de dificultades relativas al diseño, implementación, evaluación y sustentabilidad de los diferentes dispositivos de acogida señalados anteriormente (Beniscelli et al., 2019; Stang-Alva et al., 2021; Valdés et al., 2019).

En esa línea, es posible señalar que las escuelas viven la experiencia de inclusión de estudiantes extranjeros como un abandono tutelado, es decir, que esta se da en un escenario caracterizado por la falta de recursos, formación y espacios de acompañamiento. Pese a que los protocolos de acogida surgen en primera instancia como una respuesta autodidacta de algunas escuelas, el Ministerio de Educación (MINEDUC) lo incorpora como una de las sugerencias claves en el marco de un plan de apoyo a la inclusión en el documento “Orientaciones técnicas para la inclusión de estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2017) y presentado a su vez como desafío en la “Política nacional para estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2018); ambos son hitos de los últimos cinco años en materia de gestión de la diversidad cultural en Chile.

Según el MINEDUC (2017) los protocolos de acogida se constituyen como un eje estratégico en materia de gestión escolar y los define como:

Una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso (...) este protocolo debería ser conocido por toda la planta directiva y docente, en el entendido de que este es un esfuerzo que realiza la comunidad educativa por brindar una acogida oportuna y pertinente para favorecer la incorporación, pertenencia y continuidad de la trayectoria educativa de cada estudiante que llega al establecimiento (p. 53)

La información disponible a la fecha sobre la

implementación de estos protocolos en Chile es exigua y no permite aún valorar con exactitud su contribución en la inclusión de estudiantes extranjeros. Esto en un contexto en que la creación de protocolos ha aumentado considerablemente en escuelas con proyectos educativos con sello inclusivo e intercultural. Para ser más exactos, previo a este trabajo, en un mapeo documental realizado el año 2015 se identificaron sólo cuatro protocolos de acogida. Luego, cinco años más tarde, la misma búsqueda arrojó un resultado de 42 documentos de disponibilidad pública.

Este crecimiento exponencial abre sin lugar a dudas preguntas de distinta naturaleza: ¿cómo surgen y qué utilidad tiene para las escuelas la creación de estos?; ¿cómo se implementan y por qué se privilegian estos dispositivos por sobre otros?; y finalmente, ¿qué tensiones y facilitadores emergen de su implementación para la acogida de estudiantes extranjeros? El objetivo de este estudio radica entonces en analizar la implementación de los protocolos de acogida y de esta manera lograr una mayor comprensión de ellos permitiendo aportar evidencias empíricas que favorezcan la toma de decisiones al menos en dos niveles: (1) a nivel local, vale decir, de las propias escuelas en relación al futuro de sus protocolos, y (2) a nivel central, de modo que favorezcan la toma de decisiones del Ministerio de Educación, permitiendo que oriente sus esfuerzos hacia dispositivos significativos para el funcionamiento de las escuelas.

Educación inclusiva y gestión de la diversidad cultural

En el caso de Chile, la educación inclusiva tiene más de 20 años de haberse propuesto como modelo educativo, y a pesar que los diferentes gobiernos han impulsado políticas orientadas a la integración y últimamente a la inclusión (Blanco & Duk, 2019; Manghi et al., 2020), el foco ha estado principalmente en estudiantes con discapacidad y dificultades específicas de aprendizaje.

Para el caso de estudiantes extranjeros, la situación es distinta; fundamentalmente porque la presencia de extranjeros ha dejado de ser una característica anecdótica y ha pasado a ser un fenómeno estructural del sistema educativo chileno. En cifras del Mineduc, el año 2014 la matrícula de extranjeros correspondía a un 0,4%, mientras que el año 2020 ascendió a 4,9%. Además, este aumento progresivo se concentra en escuelas municipales (51,41%) y de acuerdo al Servicio Jesuita Migrante, en la actualidad más del 10% de las escuelas tienen un porcentaje mayor al 10% de extranjeros¹. A ello se suma que como consecuencia de los cambios en los

¹ Información disponible en <https://www.migracionenchile.cl/educacion/>

flujos migratorios hacia nuestro país (Stefoni & Bonhomme, 2014), la llegada y consolidación de nuevos colectivos migrantes en el ámbito escolar -la comunidad haitiana y siria, por ejemplo-, ha generado la emergencia de nuevas necesidades educativas (lingüísticas), inéditas barreras en las trayectorias (idiomáticas) y, por tanto, nuevas problemáticas y desafíos para las comunidades educativas.

Lo anterior, en un escenario en el que, a la fecha, nuestro sistema educativo no ha adoptado formalmente ningún modelo de acogida para atender la diversidad cultural. Diversos estudios concluyen que existe una ausencia de orientaciones a nivel de gestión de aula, así como una carencia de programas o apoyos para superar las barreras de aprendizaje y participación que experimentan los estudiantes y sus familias (Jiménez et al., 2020; Mora, 2018; Valdés et al., 2019). Por el contrario, lo que existe son orientaciones y sugerencias genéricas, no suficientemente articuladas entre sí, que han sido puestas a disposición de las comunidades escolares para ser utilizadas. Finalmente, estas sugerencias no cuentan todavía con un nivel suficiente de investigación y carecen por tanto de una adecuada validación empírica que las respalde.

Legislación educativa en migración y escuela

Si bien Chile acaba de promulgar formalmente su primera Ley de Migraciones (Ley No. 21.325, 2021), que establece ordenamientos y garantías para asegurar derechos, deberes y obligaciones de los migrantes y que reemplaza el Decreto Ley de 1975 implementado por la dictadura militar, el ámbito educativo sigue siendo un tema pendiente en la legislación chilena actual. En coherencia con las convenciones en materia de derechos migrantes que el país ha ratificado, el MINEDUC ha promulgado dos normativas relativas al acceso de extranjeros al sistema escolar. La primera de ellas del año 2005, establece que niños, niñas y adolescentes (NNA) tendrán derecho a matrícula al margen de la condición migratoria de sus familias, no siendo la irregularidad un obstáculo para ejercer tal derecho.

Sin embargo, el mismo decreto establece que los estudiantes migrantes si bien podrán acceder a beneficios del sistema educativo, solo podrán gozar de matrícula provisoria, a la espera de la regularización del status migratorio de sus familias. Este punto es particularmente preocupante pues diversas investigaciones con relación al acceso y participación de estudiantes migrantes pusieron en evidencia serias dificultades en torno a su funcionamiento (Poblete & Galaz, 2017).

Con el fin de resolver estos y otros obstáculos, el año

2016 el MINEDUC implementó el Identificador Provisional Escolar (IPE), que asigna un número de identidad a estudiantes extranjeros en situación irregular. En una reciente evaluación realizada a este instrumento, Poblete y Moraru (2020) concluyen que la normativa es efectiva, asegurando el ingreso y permanencia de estudiantes inmigrantes, lo que representa un avance en materia de protección de derechos. Sin embargo, se destaca la falta de una política educativa que oriente, de manera sistemáticamente, a las escuelas en su labor en cuanto a la adaptación curricular, la nivelación inicial y los planes de acogida. En ese marco, Mora (2018) habla de un silencio elocuente de las políticas, dado que están enfocadas en el acceso al sistema en términos administrativos, pero no en los aspectos más relevantes del proceso de estos estudiantes, careciendo, por ejemplo, de normas referidas a los protocolos de acogida.

El año 2017 supone un punto de inflexión gubernamental, toda vez que el MINEDUC comienza progresivamente a dar señales positivas en la inclusión de extranjeros con la puesta en marcha de dos instrumentos claves: las orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017) y la política nacional de estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2018). Las orientaciones técnicas fueron organizadas en tres ejes estratégicos para el diseño e implementación de acciones en el marco del Plan de apoyo a la inclusión: (1) Instrumentos normativos y de gestión institucional; (2) Gestión y prácticas del establecimiento y; (3) Conocimiento de las y los estudiantes y sus trayectorias. Los protocolos de acogida se recomiendan en el contexto del punto (2) señalando que constituyen una oportunidad para apoyar a las familias en la regularización migratoria, el manejo del español de los estudiantes, realizar una evaluación diagnóstica y determinar hitos y plazos para monitorear la trayectoria de aprendizajes, entre otros.

La puesta en marcha de protocolos de acogida responde a una continuidad de acciones que se han implementado en Chile y que además tiene relación con la evidencia internacional: el ejemplo español es representativo con la consolidación de planes de inclusión para el alumnado migrante (Quezada et al., 2021) o las medidas administrativas para facilitar la acogida de las comunidades migrantes en países de Latinoamérica (Villalta, 2016). Sin embargo, lo que sabemos hasta ahora es que persisten tensiones de tipo curricular y didáctico tanto en su diseño como en su ejecución (Jiménez & Valdés, 2021). En este escenario resulta relevante aportar evidencias empíricas que favorezcan, como señalamos en la introducción, la toma de decisiones locales en relación al futuro de los protocolos, así como también a nivel de políticas educativas.

Método

Desde un enfoque cualitativo se realizaron dos fases secuenciales: una documental, orientada a analizar protocolos de acogida de escuelas chilenas con alta tasa de matrícula migrante; y una segunda fase de realización de entrevistas semiestructuradas (Holstein & Gubrium, 1995), con foco en la implementación de estos instrumentos.

En la fase documental se utilizó una muestra intencionada referida a identificar escuelas con población migrante (sobre el 10% de la matrícula) y que tuvieran un proyecto educativo institucional con sello inclusivo e intercultural. Esta primera pesquisa arrojó 80 escuelas en la base de datos del MINEDUC. Luego, el criterio de selección fue que tuvieran un protocolo de acogida. Esto arrojó 42 protocolos de acogida de escuelas pertenecientes la Región Metropolitana, de Tarapacá, del Maule y del Biobío durante el primer semestre de 2020.

En la segunda fase se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a profesionales claves de seis escuelas de las 42 de la muestra. Los criterios de selección fueron los siguientes: estas escuelas contaban con encargados específicos para gestionar el uso del protocolo, tenían una población comparativamente mayor de estudiantes extranjeros en relación al resto de las escuelas, mayor diversidad de nacionalidades y aceptaron la invitación de participar en la entrevista en los plazos estipulados para el estudio (Tabla 1). En las seis escuelas existe diversidad cultural proveniente de distintos países latinoamericanos: Haití, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia, Ecuador y República Dominicana, principalmente.

Técnicas de análisis

En ambas etapas se realizó un análisis de contenido temático (Flick, 2015). En el caso de los documentos se analizaron en función de cinco categorías: actores implicados, propósitos, dimensiones implicadas, acciones específicas desarrolladas y enfoques teóricos presentes. En el caso de las entrevistas, los participantes firmaron un consentimiento informado de voluntariedad y anonimato, documentos visados por el comité de ética de la institución patrocinante de la investigación. El análisis de contenido contempló los siguientes momentos: (1) lectura de entrevistas o documentos en conjunto, (2) codificación de citas según criterios de interés, (3) reagrupamiento de citas en categorías y subcategorías, (4) precisión de categorías en tópicos de estudio y (5) análisis e interpretación de resultados. La riqueza y complementariedad de los materiales analizados (documentos y entrevistas) permitió desarrollar un análisis en profundidad sobre las complejidades y tensiones vinculadas a los protocolos de acogida, cuya selección presentamos a continuación.

El criterio de calidad científica para la investigación cualitativa lo aporta la autenticidad y la participación (Flick, 2015). Este criterio se observa en los resultados, y fue confirmado en una sesión de entrega y análisis de resultados, donde los participantes corroboraron las principales conclusiones del estudio.

Resultados

Los resultados se organizan en dos apartados. El primero corresponde a la caracterización de los protocolos,

Tabla 1

Perfil de las escuelas y de los entrevistados

Escuela	Matrícula total	Matrícula extranjeros (%)	Comuna	Administración	Cargo
1	540	20	La Pintana	Particular subvencionado	Vicerrector
2	570	35	Conchalí	Particular subvencionado	Orientador
3	280	20	El Bosque	Municipal	Orientador
4	270	59	Estación Central	Municipal	Trabajadora social
5	301	30	Santiago	Municipal	Encargada de convivencia escolar
6	450	20	Independencia	Particular pagado	Encargada de convivencia escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del año 2019 otorgados por las escuelas.

mientras que la segunda corresponde a las respuestas a las principales preguntas que originan la investigación.

a) Caracterización de los protocolos

En cuanto a los actores implicados

Los principales actores, según orden de relevancia y de presencia en las acciones señaladas, son los equipos psicosociales (principalmente psicólogos y trabajadores sociales), el equipo pedagógico (jefe/a de unidad técnica pedagógica (UTP) y profesor/a jefe) y finalmente estudiantes, apoderados y facilitadores lingüísticos.

En cuanto a los equipos psicosociales, sus principales labores giran en torno a la realización de entrevistas, entrega de información a familias y explicitar las normativas institucionales. La siguiente cita es ilustrativa:

Los padres y/o apoderados del niño o niña, habiendo tomado la decisión de matricular al estudiante en la Escuela RVV, serán entrevistados por la Trabajadora Social en conjunto con el profesional Orientador/a y/o Encargado de Convivencia Escolar del establecimiento, entregando las siguientes informaciones (Manual de convivencia, Escuela de la Región Metropolitana)

También los equipos psicosociales juegan un rol en el acompañamiento emocional y en la adscripción del estudiante nuevo al grupo-curso. En cuanto a los equipos pedagógicos, jefes/as de UTP y profesores/as jefes, sus roles giran en torno a la dimensión pedagógico-curricular, prestando especial atención a las materias de estudio, al seguimiento en aula y en ocasionalmente a la realización de entrevistas. La siguiente cita es representativa:

la Unidad Técnico Pedagógica estará encargada de inducir al alumno en materias pedagógicas como el currículum nacional y las evaluaciones. El Profesor Jefe entrevistará al alumno y a su apoderado, le dará la bienvenida al curso y continuará el proceso de inducción (Manual de convivencia, Escuela de la Región Metropolitana)

En cuanto a estudiantes, apoderados o facilitadores/as lingüísticos, estos adquieren tareas de acompañamiento y de seguimiento, ya sea para facilitar el proceso de inducción o la adquisición del idioma, en el caso de estudiantes no castellanohablantes:

Si la familia no conoce o no habla el castellano, se puede recurrir a la figura de un mediador intercultural, si lo tenemos, o a algún padre o madre que conozca su idioma, [al estudiante nuevo] se le designará un compañero guía que lo ayudará durante el periodo de adaptación en el establecimiento (Manual de convivencia, Escuela de la Región Metropolitana)

En cuanto a propósitos

Es posible identificar 3 propósitos principales en los protocolos: (1) gestionar la matrícula del estudiante y la inserción de la familia a la escuela, (2) regularizar la residencia de las familias migrantes y (3) disminuir la discriminación en la escuela.

En referencia al primer punto, la escuela orientará a las familias en la validación de estudios y en gestionar los procesos de matrícula provisoria, como parte de las exigencias del MINEDUC:

Los establecimientos educacionales deberán cautelar que los/as estudiantes inmigrantes tengan resuelta su situación escolar y estén matriculados en forma definitiva dentro del plazo establecido en el artículo 7 del Decreto Supremo de Educación No. 651, de 1995 y en todo caso antes del período de evaluaciones de fin de año [...] Durante la primera entrevista se les informará a las familias inmigrantes de los documentos necesarios que se deben presentar para formalizar la matrícula (Reglamento escolar, Escuela de la Región Metropolitana)

En relación al tipo de residencia de las familias migrantes, algunas escuelas priorizan formalizar la estancia de las familias en el país y en la escuela con el objetivo de regularizar la condición del estudiante en el sistema educativo:

El equipo de Convivencia Escolar será responsable de recopilar los antecedentes requeridos para nómina alumnos migrantes del establecimiento para poder identificar a los estudiantes que requieran regularizarse [...] el Profesor jefe debe derivar caso a Trabajadora Social de la escuela, quien entrevistará a apoderado de alumno para la recopilación de datos necesarios y ser enviados a la oficina coordinadora (Reglamento escolar, Escuela de la Región de Tarapacá)

Finalmente, algunos protocolos fijan la atención en los ámbitos de sensibilización y concientización sobre la educación intercultural. Estos protocolos tienen como propósito, especialmente, disminuir la discriminación en la escuela y aportar a un clima escolar nutritivo y una convivencia escolar formativa. Por ejemplo, en el caso de la Escuela CCH de la Región de Tarapacá, el protocolo se inserta en su manual de convivencia y fija actuaciones ante la discriminación de los migrantes.

Entre sus acciones están: (1) Conversación con los involucrados, (2) Mediación en caso que sea necesario por parte de docente a cargo, (3) derivación a Convivencia Escolar o Red de Apoyo y, si lo amerita (4) acudir a la Ley Zamudio No. 20.609. Como se puede

apreciar, todas las acciones descritas guardan relación con el área de convivencia escolar, sin embargo, la mayoría de los protocolos son multipropósitos, es decir, velan por la matrícula de estudiantes, acompañamiento a las familias migrantes y también contemplan aspectos ligados a la sensibilización, discriminación y convivencia escolar.

En cuanto a las dimensiones implicadas

Es posible identificar tres dimensiones en los protocolos: la dimensión administrativa, la curricular y la convivencial.

Las escuelas que tienen un protocolo centrado en la administración focalizan sus acciones en acciones de validación, matriculación, orientación a las familias en la gestión de antecedentes relevantes y en cumplir las normativas del MINEDUC. La escuela pone a disposición recursos y profesionales para recibir a las familias migrantes y ayudarles en la inserción al espacio escolar. El reglamento escolar de un Liceo de la Región de Tarapacá se puede resumir en las siguientes acciones: (1) crear nómina de estudiantes extranjeros, (2) revisar los antecedentes y certificados, (3) guiar la validación de documentos, (4) realizar un informe técnico, (5) aplicar exámenes y (6) pedir ayuda al MINEDUC si fuese necesario.

Las escuelas que tienen un protocolo centrado lo curricular orientan sus acciones en la inserción del estudiante migrante en la sala de clases. La atención está en la flexibilización curricular, en las calificaciones y en aquellos aspectos que guardan relación con el desarrollo de aprendizajes. La siguiente viñeta ejemplifica lo anteriormente dicho:

El nuevo alumno/a será asignado a un curso concreto, generalmente al que le corresponda por su edad, con independencia de su competencia lingüística o curricular. No obstante, el equipo de orientación deberá establecer un seguimiento del proceso de adaptación para analizar el nivel curricular de cada alumno y la evolución de sus aprendizajes (Protocolo de apoyo a estudiantes migrantes, Escuela de la Región del Maule).

En cuanto a las escuelas con protocolos centrados en la convivencia escolar, estas declaran acciones para prevenir la violencia entre estudiantes, la discriminación arbitraria y, por tanto, la atención está en las relaciones interpersonales y en la identificación de las situaciones disruptivas. La Escuela CSM en su manual de convivencia fija las siguientes acciones para su actuar en caso de discriminación contra personas migrantes: (1) Conversación con los involucrados, (2) mediación en caso necesario (si no existe solución en punto 1) (3) derivación

a especialista (Red de apoyo - Dupla psicosocial - PIE) y (4), según mencione la Ley Zamudio No. 20.609.

En cuanto a las principales acciones

Las acciones centrales de los protocolos dependen, como ya hemos visto, de las dimensiones implicadas y los propósitos particulares. Por ejemplo, los protocolos con foco en la convivencia presentan acciones ligadas a la no discriminación, mientras que los protocolos con foco en lo administrativo se focalizan en la tramitación de documentos.

Sin embargo, a pesar de la idiosincrasia de cada escuela/protocolo, es posible consensuar acciones que realiza la mayoría de las escuelas. Estas son:

- (1) Recibimiento: Acción asignada a inspectoría o secretaría y guarda relación con una primera fase de los protocolos. Se revisan los antecedentes que posee y según la condición migratoria de la familia, la escuela orienta en validación, regularización y matriculación.
- (2) Evaluación inicial: Realizada generalmente por equipos psicosociales con las familias, tiene como objetivo detectar necesidades, conocer las dinámicas familiares y del estudiante con tal de determinar objetivos situados.
- (3) Fase informativa: Realizada generalmente por UTP, profesor jefe o algún miembro de convivencia escolar, la familia recibe una carpeta con los documentos de la escuela y se explica la normativa de la institución.
- (4) Matricula: Realizada por inspectoría, busca insertar al estudiante en un curso previa sistematización de la documentación legal correspondiente.
- (5) Adscripción al grupo-clase. El estudiante se inserta en un curso determinado, el cual depende de la edad, competencias previas o bien decisiones ministeriales.
- (6) Seguimiento en aula. Una vez que el estudiante migrante se encuentra en un curso, recibe un seguimiento que puede ser pedagógico, realizado por profesor/a jefe u orientador y que consiste en flexibilizar el curriculum, o de tipo convivencial, donde se asigna un tutor para hacer más amable la inserción y la acogida.

En síntesis, el análisis documental mostró que los principales implicados en la puesta en marcha de las acciones presentes en los protocolos son los equipos psicosociales. En un plano secundario quedan profesores/as jefes y jefes/as de UTP y en un plano más periférico quedan mediadores interculturales, familias y estudiantes. Las principales dimensiones que abarcan los protocolos son la administrativa y la convivencial y las principales acciones reportadas son las siguientes: recibir al estudiante, evaluarlo y entrevistar a la familia, informarle sobre la normativa de la escuela, matricularlo y llevar a cabo un seguimiento al estudiante.

Enfoques teóricos presentes

Es posible identificar tres enfoques en los protocolos consultados: enfoque intercultural, enfoque inclusivo y enfoque integrador. No obstante, hay escuelas que poseen protocolos sin un enfoque definido. Solo designan acciones y no se vinculan con un paradigma en particular. También hay escuelas en donde se mezclan enfoques y conceptos, por lo que resulta difícil encasillarlas en uno en particular. Los enfoques principalmente declarados son el inclusivo y el intercultural. La mayoría de los enfoques adscritos de la escuela provienen del proyecto educativo comunal y por lo tanto se espera que sean dialogantes entre escuelas de la misma ciudad:

Hacer de las escuelas y liceos municipales de El Bosque establecimientos inclusivos a través de la incorporación de la perspectiva intercultural, fomentando la integración de estudiantes migrantes y sus familias en el entorno educativo, es parte del quehacer de la Dirección de Educación Municipal (Reglamento escolar, Escuela Ciudad de Lyon)

b) Principales preguntas relacionadas a los protocolos ¿Cómo surgen los protocolos en las escuelas?

Como respuesta administrativa

El protocolo es presentado por parte de los entrevistados como una estrategia organizada y culturalmente relevante para atender a la población migrante. Señalan que, si bien el protocolo surge después de un conjunto de acciones emergentes y autodidactas, el documento es de utilidad en cuanto sistematiza el apoyo que recibe la familia migrante con la matrícula y en la relevancia que adquiere la regularización.

‘yo creo que lo que más problemas tenían y hemos tenido, son los venezolanos, por el problema de su documentación...: Por eso te digo que el no tener la documentación, porque la familia te decía: Mire allá estaba en tal nivel, ¡ya! ¿pero el documento que necesitamos para poder de comprobar?... es que tuvimos que salir con lo puesto no más, ¡ya, pídale!, es que se va a demorar 4 años. ¿Qué hacíamos? Nos vimos en la disyuntiva de levantar un protocolo...Porque la provincial de educación, no tenía idea de nada’ (Entrevista Vicerrector Escuela de la comuna de La Pintana)

El fragmento anterior muestra precisamente que el protocolo se consolida desde la autonomía de las escuelas en función de la llegada creciente de estudiantes extranjeros y debido a la falta de apoyos del nivel central en la situación documentaria.

Para canalizar los apoyos psicosociales

Además de la utilidad administrativa, los protocolos surgen como una forma de organizar los apoyos para

quienes recién llegaban a las escuelas. Destaca la figura de los equipos psicosociales (psicólogos/os y asistentes sociales) en el abordaje de las necesidades socioemocionales del alumnado. En este sentido, el protocolo es utilizado como una herramienta para organizar tareas y roles específicos. Estas tareas son múltiples: desde los apoyos emocionales individuales a estudiantes que lo necesiten hasta la sistematización de fichas para identificar necesidades en lo que algunos profesionales llaman “el duelo migratorio”.

‘Y ahí los apoderados llenan una ficha y la mayoría de ellos considera que sus hijos necesita apoyo psicológico, pero tratamos de explicar básicamente en esa reunión que sus hijos van a pasar por varias cosas, van a pasar por penas, que van a extrañar a sus amigos y que eso es un proceso normal, que es de esperar que bajen sus notas, que no pueden esperar que tengan el mismo nivel de rendimiento que tenían en su país de origen, con respecto acá y que eso después de seis meses, consideran ellos que no ven bien, ahí estamos ya frente a una necesidad’ (Entrevista Vicerrector Escuela de la comuna de La Pintana)

El equipo de convivencia entrega apoyos psicosociales, escribe los procedimientos que la escuela debe impulsar para recibir a las familias y finalmente comparte con el resto de actores las diferentes acciones, procedimientos y responsables.

‘El psicólogo tiene su horario dedicado específicamente a Convivencia Escolar, y dentro de convivencia escolar le damos un huequito a los estudiantes que son inmigrantes y que puedan venir con un ... pero más que sean inmigrantes, finalmente porque vienen con algún problema familiar, personal, específico que sean chilenos o extranjeros igual tenemos quedarle algún apoyo’ (Entrevista encargada de convivencia escolar (Colegio de la comuna de Independencia)

La cita anterior ilustra la centralidad del psicólogo/a en los apoyos iniciales a las familias y estudiantes extranjeros a través del equipo de convivencia escolar. Es necesario destacar que no existe un horario formal estipulado para la gestión de los apoyos. La escuela autónomamente decide adecuar los espacios y las jornadas para estas tareas.

¿Cómo se implementa el protocolo de acogida y qué explica su preferencia?

Gestión de la matriculación

Como se ha establecido anteriormente, el protocolo ordena un conjunto de acciones que se realizan para facilitar la matriculación de estudiantes y forma parte del reglamento interno de la escuela. Las personas entrevistadas mencionan que el protocolo es

básicamente un documento orientador ligado a la fase de incorporación de estudiantes extranjeros a la escuela y que permite una sistematización de iniciativas en torno a la materia.

‘Mira hay varias partes, hay una parte que es netamente administrativa y que tiene que ver, servir, como una especie de guía de lo que correspondería hacer a alguien que acaba de llegar a este país con intenciones de permanecer. Entonces se les habla de visa, de consulado, de PDI (...) Aparte de eso, toda esta cosa que tiene que ver como con sus derechos, con la posibilidad de ser prioritario, con el derecho que tienen de eso y por otro lado está toda la cosa como de educacional, que tiene que ver con que los chiquillos llegan y hay que ver en que, a qué nivel les corresponde ir, si tienen legalizado sus estudios, todo eso es como UTP’ (Entrevista Trabajadora Social Escuela de la comuna de Estación Central)

La cita anterior evidencia que el protocolo de acogida actúa tanto como un documento de consulta (objeto), pero a la vez un dispositivo que guía la acción (sujeto) que pone en funcionamiento el actuar de otros. Lo anterior nos permite concluir que, en algunas escuelas con más trayectoria en el uso de este dispositivo, el protocolo de acogida se transforma en un verdadero actor educativo donde predominan funciones administrativas, pero que, de igual forma, orientan labores de tipo curricular.

Como carta de bienvenida

La implementación del protocolo funciona a modo de bienvenida para la población migrante. Algunas escuelas señalan que la familia que recién llega a la escuela, en la primera semana, recibe una carpeta con un conjunto de documentos útiles para su estadía en el país y en la escuela. Esta decisión se justifica por parte de las y los actores educativos como un espacio de acogida con estudiantes migrantes

‘Nuestra propuesta para el plan de trabajo del próximo año es que durante la primera semana haya hartos procesos y entre eso la bienvenida a los alumnos nuevos. Y es una bienvenida general. No en lo particular, pero que cuando se abre ese espacio sea especialmente una acogida para los estudiantes inmigrantes’ (Entrevista Encargada de Convivencia Escuela de la comuna de Santiago).

‘Primero, porque los migrantes bueno llegan con mucha desinformación de cómo funciona la educación en Chile. El sistema público en particular y natural no tienen por qué conocerlo, no tienen por qué conocer la legislación. Vienen con muchas dudas, no saben con quién abordar. Vienen a veces con dificultades, con súper compleja.

Entonces (...) a veces los niños requieren mucho soporte’ (Entrevista Encargada de Convivencia Escuela de la comuna de Santiago).

En relación a los documentos útiles se mencionan: el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, reglamento escolar, protocolos, información sobre el consulado, entre otros. También una de las funciones de la bienvenida es informar sobre el sistema educativo chileno y es liderado principalmente por el equipo de convivencia escolar.

Orientando y administrando recursos y situaciones

Además de la lógica inductiva que tiene el protocolo, las escuelas señalan que su implementación permite administrar de mejor manera los recursos de la escuela y algunas situaciones conflictivas. En cuanto a los recursos, los entrevistados destacan la gestión de las colaciones, útiles escolares o personal de apoyo. En cuanto a las situaciones conflictivas, se menciona la sensibilización del personal docente y no docente y la regularización del Identificador Provisorio Escolar (IPE).

‘Claro, casi todos los protocolos se centran en la parte administrativa porque es súper importante. ¿Por qué es tan importante, chicos? Porque llegan a 4to medio muchos alumnos y no se pueden, después no se pueden, eh, recibir, titular de 4to medio porque nunca regularizaron lo que era el IP, y no se les reconocen los cuatro años de estudio. Entonces por eso la parte administrativa es súper importante. Y lo otro, bueno, la parte más, eh, socioafectiva también lamentablemente las culturas que han llegado acá a Chile, vienen con varias, varias problemáticas y, y los niños necesitan una buena acogida por parte del profesor’ (Entrevista Trabajadora Social Escuela de la comuna de Estación Central).

La cita anterior ejemplifica una situación que es reiterada en varias ocasiones por las escuelas: la necesidad de contar con una situación regularizada para lograr la titulación de 4to medio por parte de estudiantes extranjeros. En este contexto el protocolo permite fijar acciones orientadoras, pero también acciones informativas (números de teléfonos, direcciones, etc.) para estudiantes y sus familias.

Responder la pregunta de por qué se privilegia la creación y puesta en marcha del protocolo por sobre otras estrategias de acogida es una respuesta compleja que se explica al menos por tres razones. En primer lugar y considerando que existen a la fecha un conjunto de protocolos obligatorios prescritos por el MINEDUC², corresponde a un formato familiar y cuya elaboración se

² Protocolo de actuación frente a conductas de vulneración de derechos contra los estudiantes; protocolo de prevención y abordaje frente a

agresiones sexuales y hechos de connotación sexual que atenten contra la integridad de los párvulos y estudiantes; protocolo de actuación para

encuentra, por tanto, dentro de las capacidades instaladas de las escuelas. En segundo lugar, porque como se señaló al inicio de este documento, han sido sugeridos en orientaciones no sólo del ministerio sino también por organizaciones de la sociedad civil, lo que ha llevado a las escuelas a seguir los ejemplos que dichos documentos han recomendado. Y, en tercer lugar, la predilección por los protocolos se explica por el desconocimiento por parte de las escuelas participantes de la investigación, de otras estrategias igualmente ventajosas para favorecer la acogida como puede ser el caso de los grupos interactivos, las aulas de acogida, los programas de español como segunda lengua, las tutorías entre pares, entre muchas otras existentes (Jiménez et al., 2020; Valdés et al., 2019).

¿Qué tensiones se visualizan en la implementación del protocolo?

Falta de claridad del nivel central para orientar pedagógicamente

Una primera tensión que señalan las personas entrevistadas tiene relación con los apoyos que esperan recibir por parte del MINEDUC, especialmente con nivel central, en este caso el Departamento Provincial de Educación, destacando que existe escasa claridad en cuanto a procedimientos de validación y convalidación de estudios.

‘La provincial de educación no tenía idea de nada. Entonces, ¿cuál era el referente primero que uno tomaba?, era justamente el departamento provincial de educación. “Ustedes verán”, pero ¿cómo ustedes verán? (...) Al no tener idea, nosotros visualizamos que todos nuestros niños tenían que tener oportunidades, y oportunidad de ser atendidos a todos por igual, por un lado, nos veíamos con los venezolanos que no sabíamos de la documentación que teníamos y, por otro lado, los haitianos, que tampoco traían claridad de la documentación’ (Entrevista Vicerrector Colegio de la comuna de La Pintana)

Ausencia de una dimensión pedagógica

Una segunda tensión tiene relación con el sentido del protocolo. Este se reconoce como una herramienta que orienta decisiones administrativas o sobre convivencia, dejando en lugar secundario la dimensión pedagógica. Se reconoce como instrumento de gestión sin dar garantías de desplegar acciones en función de la evaluación, de la intervención o de los procesos curriculares asociados a las trayectorias escolares:

‘El protocolo es muy formal, que tiene que ver con dar

a conocer la escuela, el proyecto, la normativa y la regularización, pero no habla de todo es que es la mirada pedagógica que debe ser el centro de la escuela, entonces ese protocolo va a ser necesario actualizarlo’ (Entrevista Encargada de Convivencia Escuela de la comuna de Santiago)

Ausencia de una perspectiva intercultural y comunitaria

Finalmente, a pesar de la preminencia del protocolo para la toma de decisiones en función de la inclusión de estudiantes extranjeros, sigue siendo un documento poco conocido por la comunidad educativa. En parte esto se debe a que no todos los actores se relacionan con la acogida de las familias migrantes y, también, debido al protagonismo del equipo psicosocial en el proceso:

‘El protocolo se ha mostrado afuera como una herramienta. ¿Pero sabes qué?, para ser justos creo que está mal usado, nadie lo conoce, creo que no se le ha dado la importancia. Se ha hablado mucho del protocolo, pero en verdad no se ha interiorizado tanto el protocolo (...) Es que yo creo que el protocolo ¡Se ha idealizado, se ha idealizado mucho! En verdad tenía que ser un documento de trabajo intercultural y debiera haberse masticado y digerido en la comunidad y en realidad poca gente los conoce’ (Entrevista Trabajadora Social, Escuela de la comuna de Estación Central)

¿Qué facilitadores se visualizan en la implementación del protocolo?

Como instrumento de sensibilización y capacitación docente

Un primer facilitador del protocolo es que, independiente de sus efectos formales, genera un proceso de sensibilización hacia la interculturalidad y la inmigración. Uno de los participantes señala que “si no existe el protocolo, ellos (la escuela) no iban a actuar bien” (Entrevista Orientador Escuela de la comuna de Conchalí). En este contexto, el protocolo canaliza los principios y los valores inclusivos. Un segundo facilitador guarda relación con la autoformación profesional. La sistematización del protocolo ha implicado que la capacitación sobre la inclusión de estudiantes extranjeros sea recurrente y formal al interior del espacio escolar:

‘La decisión del equipo directivo y del sostenedor, fue contratar a un profesor de creole (...) El profe hablaba creole con ellos y todavía ellos siguen hablando y eso facilitó hartito y ahora con esto de clases remotas, vamos a volver a levantar capacitaciones con los profesores tutores que tiene estudiantes que hablan creole entonces vamos a levantar nuevamente una capacitación para los docentes. El profesor tutor es el

abordar situaciones relacionadas a drogas y alcohol en el colegio; protocolo de acción en caso de accidentes escolares y sala de primeros auxilios; protocolo sobre salidas pedagógicas y giras de estudio; y

finalmente, protocolo de prevención y actuación frente a maltrato y acoso escolar o violencia entre miembros de la comunidad educativa.

que aprendió el creole y ayuda al otro profe'
(Entrevista Vicerrector Escuela de la comuna de La Pintana)

Importancia del protocolo para el trabajo con familias

Finalmente, el protocolo ofrece oportunidades para trabajar con las familias. Si bien el foco del protocolo está en recibir al alumnado migrante, su uso práctico se realiza con las familias, las cuales se configuran como destinatarias del proceso de acogida:

'Hacer un esfuerzo muy importante con los apoderados, porque a veces más complejo son los apoderados que los niños. los niños acogen naturalmente. Pero los apoderados, los chilenos, tienden a veces a decir: "pero, ¿por qué tanta bandera, por qué no está solamente la nuestra adelante?, porque a veces esas cosas pasan y son más complejas con los apoderados que con los niños. Y, sin embargo, los apoderados extranjeros son súper comprometidos con la escuela, muy comprometidos, participan en el subcentro, es decir, en las directivas de curso y van al centro de padre, entonces ahí bien...como que van pasando varias cosas. El protocolo un poco quiere reflejar eso y como te digo, estaba muy vinculado al tema de regularización, de bienvenida y de acoger en eso' (Entrevista orientador Escuela de la comuna de La Pintana)

Discusión y conclusiones

En primer lugar, las entrevistas realizadas confirmaron algunos puntos clave del análisis documental efectuado previamente -como la relevancia de los equipos psicosociales y la predominancia de la dimensión administrativa en los protocolos-, pero también establecieron algunas diferencias reveladoras, lo que nos permitió ampliar la comprensión de la implementación de los protocolos. Conviene señalar que, como ya fue evidenciado, los protocolos de acogida surgen como una forma de sistematizar y gestionar un conjunto de acciones que las escuelas realizan con la llegada acelerada de nuevas familias migrantes a la escuela. Se refuerza la función orientadora de la escuela en la regularización de la documentación necesaria que deben tener las familias para que matriculen a sus hijas e hijos en una escuela chilena. Sin embargo, las entrevistas muestran que el protocolo se ha transformado en una oportunidad para instalar la sensibilización y la capacitación docente como formas de abordar la interculturalidad en las escuelas y de esa forma organizar de manera más efectiva los apoyos necesarios.

En segundo lugar, las entrevistas también muestran que la implementación de los protocolos conlleva tensiones y facilitadores. En cuanto a lo primero, se destaca la falta

de claridad y de lineamientos del nivel central (MINEDUC y gobiernos locales) para apoyar la dimensión pedagógica de la inclusión de estudiantes extranjeras. Esta tensión es troncal, pues confirma el protagonismo administrativo que poseen los protocolos de acogida. La ausencia de una dimensión pedagógica implica también dificultades para avanzar hacia un modelo intercultural a nivel institucional (Mora, 2019), ya que la responsabilidad de la acogida queda acotada a ciertos actores (equipos psicosociales), en ciertas dimensiones (administrativas) y para ciertos colectivos (nacionalidades con problemas de documentación), dificultando una mirada más comprensiva de la diversidad cultural y de mirar las dificultades educativas desde una perspectiva más amplia e institucionalizada (Ramírez-Casas del Valle & Valdés, 2019). En relación a los facilitadores, el protocolo figura como un documento que canaliza principios y valores inclusivos, al mismo tiempo que ordena la preocupación por la inclusión de las comunidades extranjeras, lo que permite mayor reflexión al interior de los espacios escolares.

Los resultados sugieren que si bien el protocolo actúa como un dispositivo (Sisto & Zelaya, 2013) que organiza, afecta y ensambla prácticas escolares (Ramírez-Casas del Valle & Valdés, 2019), a la vez reduce un complejo proceso, como es la respuesta a la diversidad cultural, a un conjunto de acciones en ocasiones desarticuladas entre sí y que responden más bien a la emergencia del proceso migratorio antes que a una adscripción genuina a un enfoque inclusivo para entender y abordar la diversidad en la escuela. Es a propósito de esta apreciación global que proponemos avanzar, desde una lógica centrada en la protocolización a una lógica centrada en programas dinámicos de acogida que implique diversidad de actores y de dimensiones, y que a la vez encarnen los principios centrales del enfoque inclusivo e intercultural (Beniscelli et al., 2019; Jara & Vuollo, 2019).

Para avanzar de un protocolo a un programa de acogida sostenemos que para favorecer una trayectoria escolar inclusiva se deben aprovechar los instrumentos de gestión que las escuelas actualmente disponen, como son los Programas de Mejoramiento Educativo (PME), el manual de convivencia, el reglamento escolar, los planes de apoyo a la inclusión y el mismo Proyecto Educativo Institucional (PEI). No hace falta instar a las escuelas a crear nuevos documentos especializados, sino más bien hacer dialogar los recursos ya existentes en función de una gestión multidimensional y por lo tanto inclusiva (Essomba, 2006; González-Falcón et al., 2019).

Más específicamente, consideramos que un piso mínimo para cualquier propuesta de acogida es trabajar en base

a objetivos transversales que consideren tres dimensiones: lingüística, convivencia y pedagógica; todas orientadas al desarrollo personal, moral y social del estudiantado, considerando elementos centrales como son la identidad, su historia y los factores del contexto, posibilitando la diversidad, el respeto a las identidades, derechos humanos y convivencia democrática, evitando tensiones interculturales y violencias escolares (Pavez et al., 2019). Por economía de redacción no podemos desarrollar cada una de las dimensiones, pero resulta especialmente relevante destacar la dimensión pedagógica, pues conlleva preocuparse por los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las disciplinas, apropiándose de manera crítica del currículum nacional, implementando un enfoque intercultural, que asume su compromiso con una educación de calidad considerando los principios de igualdad y no discriminación, el principio de participación y los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en los procesos educativos, como se plantea en el Informe anual de derechos humanos del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2020). Ello implica establecer procesos de evaluación, adecuación, seguimiento y evaluación constantes para evaluar los avances de los estudiantes extranjeros y al mismo tiempo, evaluar el impacto del propio programa. Bien sabemos que no podemos hablar de escuelas inclusivas o interculturales si el trabajo realizado por estas no se refleja en mayores oportunidades de aprendizaje y un acortamiento de las brechas de rendimiento entre estudiantes nativos y extranjeros (Beniscelli et al., 2019; Blanco & Duk, 2019; Romo et al., 2020; Stang-Alva et al., 2021).

Por consiguiente, vincular estas dimensiones al interior de los documentos ya existentes al interior de las escuelas permite deslindar metas, acciones, medios de verificación, productos y responsables; sumando a ello la posibilidad de autonomía del financiamiento para incorporar nuevos elementos de apoyo al quehacer de las escuelas, por ejemplo, a través de la contratación de personal como tutores/as pedagógicos para abordar las barreras idiomáticas y apoyar a la concreción de los aprendizajes de niños(as). Y también, orientar recursos para la capacitación de las y los docentes en temáticas con foco en la diversidad.

En tercer lugar y como epílogo del trabajo presentado, mantenemos la convicción que, como hemos venido sugiriendo en los últimos años (Jiménez et al., 2018; Valdés et al., 2019), los desafíos a los que se enfrentan las escuelas constantemente y en especial en lo relativo a la inclusión y acogida de extranjeros, no puede ser un trabajo de responsabilidad única de las escuelas por un lado y del MINEDUC por otro. Gestionar exitosamente la diversidad cultural en el espacio escolar requiere del

desarrollo de interagencias profesionales (Sannino et al., 2016) y ello requiere a su vez de la incorporación de actores que a la fecha han tomado un rol más distante y pasivo. Es así como los propios equipos de investigación que documentamos este tipo de desafíos, hasta actores macro como la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación, estamos llamados a rediseñar nuestras funciones y acompañar a las escuelas en estos procesos. Para ello, el trabajo realizado desde la sociedad civil de organizaciones como el Servicio Jesuita Migrante, el Colectivo sin Fronteras, Rizoma Intercultural u otras, son referentes claves para este nuevo desafío educativo.

Referencias

- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González-Falcón, I., García-Rodríguez, M. P., Gómez-Hurtado, I., & Carrasco-Macías, M. J. (2019). The importance of principal leadership and context for school success: Insights from '(in)visible school'. *School Leadership & Management*, 40(4), 248-265. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1612355>
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. SAGE publications.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2020). *COVID y derechos humanos: Informe Anual INDH 2020*. INDH.
- Jara, L., & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: Propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 333-351. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>

- Jiménez, F., Valdés, R., & Aguilera-Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M. T., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Jiménez, F. & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57(2), 347-361.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Ley No. 21.325 (2021, abril, 20). Diario Oficial de la República de Chile.
- Manghi, D., Conejeros, L., Bustos, A. Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134.
<https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Mora, M. L. (2019). Migrantes en la escuela: Propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97.
<https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Pavez, I., Ortiz, J., & Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poblete, R. & Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar”. *Education Policy Analysis Archives*, 28.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Quezada, G., Rivera-Vargas, P., & Fardella, C. (2021). Reacciones y abordajes de las políticas educativas frente a los flujos migratorios: Una revisión en clave comparada de los casos de Chile y Cataluña. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(71).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6267>
- Ramírez-Casas del Valle, L., & Valdés, R. (2019). El “Caso” como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V., & Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: Percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92-117.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- 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>
- Sisto, V. & Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.edha>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., & Bonhomme, M. (2014). Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 14(2), 81-101.
- Toledo, G., & Quilodrán, F. (2020). Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: Diseño, validación y aplicación del instrumento. *Lengua y Migración*, 12(1), 101-122.
<https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1043>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M.T., & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>

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>

Sobre las y los autores y autoras:

René Valdés es profesor y magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Univ. Católica del Maule y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV, Chile). Es docente de la PUCV y Universidad Andrés Bello (UNUAB, Chile) e investiga sobre liderazgo escolar, inclusión e interculturalidad.

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

Felipe Jiménez es máster y doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es docente e investigador de la Universidad de las Américas (UDLA, Chile). Desarrolla investigaciones sobre la relación migración y escuela, en particular, los dispositivos de acogida a estudiantes y familias extranjeras.

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

María Teresa Hernández es Educadora de Párvulos y Doctora© en Ciencias de la Educación, mención Educación intercultural por la Universidad de Santiago

de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2117-2672>

Ramiro Catalán, es antropólogo (Univ. de Chile), magíster en Estudios Latinoamericanos y doctor en Diversidad Cultural y Ciudadanía, Perspectivas desde la Antropología Social (Univ. Complutense de Madrid). Académico de la Univ. de Concepción (Chile). Desarrolla investigaciones en los ámbitos de educación, ciudadanía e interculturalidad.

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

Rolando Poblete es profesor de Filosofía (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV, Chile), magíster en Investigación Social Básica y Aplicada, y en Políticas Sociales y Gestión Local (UARCIS, Chile); y doctor en Antropología Social y Cultural por la Univ. Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación están vinculadas a migración y políticas públicas, migración, educación e interculturalidad.

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

Paloma Abett de la Torre es licenciada en Historia, Educación e Historia y Geografía (Univ. de Chile) y doctorada en Perspectiva Feminista como Teoría Crítica (Univ. Complutense de Madrid). Desarrolla investigaciones en educación en derechos humanos, género, educación intercultural y diversidad y realiza docencia en la educación superior (UTEM y UAH).

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