

Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte

The Inclusion of Migrants in the Chilean School System: State of the Art

Artículo de revisión | Review paper

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2020
Fecha de aceptación: 08 de octubre de 2021
Fecha de disponibilidad en línea: mayo de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.imse

JORGE BENEDICTO BAEZA-CORREA
jbaeza@ucsh.cl

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9111-0963>

CARLOS ANTONIO BUSTOS-REYES
cbustosr@ucsh.cl

CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS Y
APRENDIZAJES BASADO EN LA COMUNIDAD, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-7140>

MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN-DROGUETT
mguzmadr@puc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-7689>

PATRICIA IMBARACK-DAGACH
paimbara@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0264-6329>

JAVIER LEONARDO MERCADO-GUERRA
jmercado02@ucn.cl

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>

Para citar este artículo | To cite this article

Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., & Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m15.imse



Resumen

Este artículo da cuenta del estado del arte sobre la inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno, y analiza tanto las tensiones no resueltas en las políticas educativas sobre la materia como las demandas que surgen para el logro de una educación inclusiva. Se trabajó a partir de una revisión sistemática, en la que se analizaron 53 artículos publicados entre 2015 y 2020, indexados en WoS, Scopus o Scielo. Se concluye la existencia de desafíos para la inclusión en el diseño de políticas, en la formación docente en interculturalidad, en la pertinencia curricular y en el abordaje de conductas de exclusión y racismo.

Palabras clave

Migración internacional; sistema educativo; integración escolar

Abstract

This article discusses the state of the art of the inclusion of migrants in the Chilean school system and analyzes both the unresolved tensions in the educational policies about it and the demands which arise from the attainment of an inclusive education. It is based on a systematic review and analysis of 53 articles published between 2015 and 2020, indexed on the WoS, Scopus or Scielo data bases. It finds that there are challenges for inclusion in the design of policies, the training of teachers in inter-culturality, the relevance of the curriculum and dealing with discriminating and racist behaviors.

Keywords

Migration; educational systems; school integration

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de revisión corresponde a una síntesis del estado del arte del proyecto *Migrantes en Escuelas Católicas en contexto de vulnerabilidad: propuesta de modelo educativo para su inclusión*, financiado por la Fundación Pontificia Gravissimum Educationis del Vaticano y realizado en conjunto por tres universidades chilenas con el apoyo del Área de Educación de la Conferencia Episcopal del país.

Antecedentes

Durante los últimos años, Chile ha experimentado importantes desafíos derivados del aumento sostenido de migrantes al país. Los datos censales indican que la población migrante alcanzó un total de 1 492 522 personas a fines del 2019 (INE & DEM, 2020), lo que implica un aumento de un 19,3 % con relación al 2018. Al flujo proveniente desde Perú (15,8 %), Colombia (10,8 %) y Bolivia (8 %) se suma en los últimos años un crecimiento vertiginoso de la población migrante proveniente de Venezuela (30,5 %) y Haití (12,5 %). Los datos indican, además, que parte de estos migrantes que llegan a Chile lo hacen en edad escolar (140 794 estudiantes extranjeros en el sistema) y la mayoría de ellos, como indican Eyzaguirre *et al.* (2019, p. 157), “se concentran en el sector municipal, [mientras que] los escolares locales lo hacen en el sector particular subvencionado”, en un porcentaje de 58 % frente a un 35 %, respectivamente. Lo anterior implica que los estudiantes migrantes extranjeros tienden a ubicarse en establecimientos gratuitos que atienden a los sectores más vulnerables.

En estos procesos migratorios se puede reconocer una creciente movilidad proveniente de la misma región. Las migraciones latinoamericanas intrarregionales, señalan Bayona-i-Carrasco *et al.* (2018, p. 4), “han aumentado considerablemente durante las últimas décadas con la aparición de claros subsistemas migratorios [...], a los que se suman destinos emergentes como Chile”. La migración hacia Chile se ha incrementado, en especial por “la securitización de las fronteras en el primer mundo por la amenaza terrorista del 11-S y [...] por la profunda crisis económica y política del principal destino migratorio del Cono Sur, Argentina” (Rojas & Silva, 2016, p. 5). Es así como Chile se ha convertido en un polo de atracción en términos de recepción de migrantes internacionales.

En Chile se han elaborado, en los últimos años, dos sistematizaciones específicas sobre el tema de la migración y su relación con la educación. Una primera de Jiménez *et al.* (2018), que tiene como propósito “contribuir a una mayor auto-comprensión de la investigación educativa realizada en contexto de migración” (p. 173). Este trabajo concluye que en Chile los estudios

se condensan en tres conglomerados temáticos: “1) disposiciones docentes, 2) discriminación escolar y 3) gestión de la diversidad” (p. 179). La segunda sistematización viene dada en un artículo de Stefoni & Corvalán (2019), que “analiza cómo se configura este campo de investigación, qué preguntas están planteando los y las investigadores, qué conceptos y categorías son utilizadas, y qué problemas son relevados y puntualizados” (p. 201). En esta labor, los autores identifican cuatro temas preferentes de trabajo: “el derecho a la educación, las representaciones sobre migrantes y migración que tienen diversos actores de la educación, las posibilidades y avances en la construcción de escuelas interculturales y las discusiones sobre racismo presentes en el sistema escolar” (p. 203).

El propósito de la revisión que se detalla en este artículo es identificar los temas recurrentes que se presentan en la bibliografía existente sobre la materia, para luego analizar, en la red de temas comunes que emergen, dos aspectos que sobresalen por la influencia que ejercen en las organizaciones escolares y en las interacciones educativas: las tensiones no resueltas en las políticas educativas y las demandas que surgen para el logro de una educación inclusiva. Ambas son situaciones que deben ser atendidas diferenciadamente, ya que existen algunas que se ubican en niveles más altos o amplios (macro) y que requieren una solución antes de avanzar a otras más específicas (meso o micro). En este sentido, este trabajo, como parte de un proyecto mayor de investigación acción¹, se diferencia de las revisiones o estados del arte anteriores por su intencionalidad práctica de identificar tensiones y demandas no resueltas en el camino de lograr procesos escolares inclusivos, para trabajar sobre ello en un segundo momento.

Para efectos de este artículo, la *inclusión* será conceptualizada operacionalmente como el proceso por el cual los establecimientos escolares no solo integran a los estudiantes (les abren sus puertas), sino que se adaptan a su realidad. De esta perspectiva, la inclusión propone la transformación de las culturas, las políticas públicas educativas y las prácticas en las instituciones escolares para emprender acciones educativas en función de las particularidades y características de los estudiantes (Booth & Ainscow, 1998), dejando atrás conductas de integración que implican más bien una asimilación del estudiantado a la institución escolar. Este cambio de paradigma, desde una práctica de integración hacia una práctica de inclusión, es lo que permite identificar tensiones, comprendidas como debates no resueltos entre posiciones distintas, no solo en términos discursivos sino en

1 Proyecto *Migrantes en escuelas católicas primarias de Chile pertenecientes a contextos de vulnerabilidad: estado de situación y propuesta de un modelo educativo para favorecer su inclusión* (2019-2021). Financiado por la Fundación Gravissimum Educationis, dependiente de la Congregación para la Educación Católica.

la práctica misma, y demandas que suscitan las experiencias de inclusión de estudiantes migrantes en Chile.

Metodología

La metodología involucra una revisión sistematizada de artículos académicos (*systematized reviews*). Este tipo de trabajo, como indica Codina (2018), se caracteriza por considerar cuatro momentos: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis, con la finalidad de elaborar un artículo de revisión como el de este caso.

Una vez delimitado el estudio, tal como se enunció en el apartado previo, se dio inicio a la fase de búsqueda, en la cual se examinaron artículos completos en *open access*, publicados entre el 2015 y el 2020 en las bases de datos bibliográficas WoS, Scopus y Scielo, que fueran identificables con las palabras clave (tesauro): migración, inmigración, escuela, educación, y su combinación, tanto en inglés como en español y en portugués. Una vez evaluado cada uno de los artículos encontrados, se descartaron aquellos referidos a programas específicos de intervención sin una muestra de carácter mayor y aquellos aparecidos en revistas chilenas, pero no referidos a Chile, con lo cual se obtuvo un total de 53 artículos, lo que, además de aumentar, permite actualizar las revisiones previamente desarrolladas.

Con el *corpus* ya delimitado, se trabajó en el análisis y síntesis de cada artículo. El escrutinio realizado a cada uno de los textos seleccionados corresponde al llamado análisis temático, que “desarrolla el análisis del discurso en su nivel informacional y es contemplado como una extensión del análisis de contenido” (Rodríguez & Garrigós, 2017, p. 184), para lo cual se generó una matriz de temas, subtemas y de relaciones entre ellos. Como indican Braun & Clarke (2006, p. 6) a este respecto, el análisis temático “permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de datos. Como mínimo organiza y describe en detalles (ricos) el conjunto de datos. Sin embargo, también a menudo, va más allá de esto e interpreta varios aspectos del tema de investigación”. Un tema, para estos autores, es aquel que “captura algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación, y representa algún nivel de respuesta estructurada o con significado dentro del conjunto de datos” (p. 10).

Rodríguez & Garrigós (2017) agregan a ello que, en la identificación de los temas, los investigadores se centran “en la recurrencia, la repetición y contundencia de los mismos” (p. 185). Por último, mediante el trabajo de análisis se trasciende la mera descripción y se avanza a la síntesis, en tanto se da cuenta de sistematizaciones y articulaciones respecto al material, lo que posibilita la construcción de nuevos conocimientos.

Resultados

El análisis temático realizado a los 53 artículos seleccionados identifica y reporta un conjunto de patrones (temas recurrentes), que se pueden agrupar de la siguiente manera:

Exclusión y racismo en la escuela

Si bien el trabajo de Céspedes *et al.* (2019) indica que no se presentan diferencias significativas, en términos de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida, entre estudiantes migrantes y no migrantes (aunque reconocen también que quedan muchas tareas de igualdad pendiente), ello no contradice el hecho de que una importante cantidad de trabajos concuerdan que en las escuelas y liceos de Chile existe una fuerte exclusión. El trabajo de Caqueo-Urizar *et al.* (2019), en el cual se aplican dos escalas, una de discriminación y otra de estrés por aculturación, concluye que los migrantes presentan una percepción de discriminación más alta que los no migrantes, y observa, adicionalmente, una estrecha relación entre la experiencia de estrés por aculturación y la discriminación percibida. Se puede ubicar en este campo también el trabajo de Riedemann & Stefoni (2015), que refiere a la negación del racismo en los establecimientos escolares (negación que, paradójicamente, siempre se explica con ejemplos de connotación racista). La investigación de Salas *et al.* (2017a) hace presente que un porcentaje significativo de escolares y profesores consideran que la presencia de migrantes afecta negativamente al rendimiento escolar y, a su vez, registra que existe sistemáticamente un sesgo negativo de los profesores y profesoras a sus estudiantes migrantes. Esto se reafirma en el trabajo de Segovia & Rendón (2020), que indica que las y los docentes generan representaciones sociales en torno a las y los estudiantes migrantes, mediatizadas por etiquetas que les atribuyen una serie de déficit académicos y de comportamientos negativos, lo que atenta en la promoción de una escuela inclusiva.

Los sesgos expuestos quedan en evidencia en la práctica cotidiana. En este sentido, Torres (2019, p. 155) indica que la “base colonial de la educación escolar, la formación de una identidad nacional homogeneizante y el racismo epistémico en los saberes educativos son limitaciones que, si siguen estando vigentes, difícilmente abrirán opciones para la interculturalización de la educación escolar”. A este respecto, Tijoux & Zapata-Sepúlveda (2019, p. 540) consideran que “tanto la palabra ‘inmigración’ como la figura de ‘inmigrante’ han adquirido en Chile una connotación estigmatizadora, que muestra a los inmigrantes como ‘inferiores’ frente a los chilenos”, y agregan a ello que los hijos e hijas de migrantes experimentan situaciones de discriminación racial, que resultan aún más agudas con las poblaciones indígenas.

Pavez-Soto *et al.* (2019) dan cuenta, en este campo, de la aparición del racismo y la hipersexualización de ciertos cuerpos de niñas migrantes, especialmente en el caso de las niñas afrocolombianas, de forma tal que, dentro de la estigmatización de la infancia migrante, las niñas migrantes se advierten como el grupo más marginalizado. Tijoux & Riveros (2019) agregan que, muchas veces, las y los migrantes en general son rechazados porque sus cuerpos no se adecuan a las “formas culturales” imperantes.

Por su parte, Rojas *et al.* (2015) sostienen, con respecto a la situación específica de la población haitiana, que, además de los estereotipos mencionados, ella debe enfrentar diversas barreras que obstaculizan su verdadera inclusión: lingüística, racial-cultural, institucional y educacional. Esta situación de exclusión y racismo, según Pavez-Soto & Chan (2018), la experimentan incluso las segundas generaciones de migrantes, ya que continuamente buscan distinguirse y distanciarse de la categoría de migrante. Ahondando en este aspecto, Pavez-Soto & Galaz (2018) sostienen que los hijos e hijas de migrantes nacidos en Chile viven esta situación como una injusticia, ya que no son segregados por su lugar de nacimiento o nivel socioeconómico como fuente habitual de discriminación, sino solo por parecer migrantes. Esta realidad ha llevado a las familias migrantes, al momento de la elección escolar en Chile, según el estudio de Moyano *et al.* (2020) a la búsqueda de un refugio educativo, “ya que manifiestan sus intereses en la protección de sus hijos, es decir, evitar contextos ‘vulnerables’, ‘niños marginales’ y acoso racial, junto con la salvaguardia de las expectativas de género” (p. 20). No obstante, en esta búsqueda de escuela, según Rojas *et al.* (2019, p. 399), incluso quienes tienen posibilidad de ubicar a sus hijos e hijas en instituciones privadas de élite, igualmente “pueden encontrarse segregados o pueden experimentar culpa y aislamiento”.

Negación, silenciamiento e invisibilización de la exclusión

Un segundo tema, muy unido al anterior, se refiere a la negación o invisibilización del migrante, lo cual se traduce en su exclusión y desatención. Stefoni *et al.* (2016) indican que la invisibilización de la discriminación impide la implementación de un proyecto intercultural, ya que reproduce la hegemonía cultural dominante. Una investigación más reciente (Stang *et al.*, 2019) agrega a la anterior que los discursos y las prácticas construidas en torno a la nación y lo nacional, incorporando las celebraciones patrias en las agendas de los colegios, muchas veces generan un proceso de invisibilización de la exclusión, dado que, al homologar cultura con nación, se terminan reproduciendo las fronteras nacionales en el espacio escolar y, con ello, las divisiones que supuestamente se pretenden eliminar.

Dentro de este mismo grupo se da cuenta de la existencia de prejuicios que impiden ver al otro en toda su capacidad/potencialidad. En la investigación de Salas *et al.* (2017b) se indica que uno de los tópicos recurrentes es la tensión entre la consolidación de prejuicios y la capacidad de la institución escolar para modificarlos. En el artículo de Cerón *et al.* (2017) se señala, a su vez, cómo esta situación lleva a conductas normalizadoras que, en definitiva, desembocan en enfoques asimilacionistas. Las investigaciones de Bustos & Pizarro (2017) y Beniscelli *et al.* (2019) comparten lo recién indicado, y reafirman la necesidad de reconocer la diversidad que refiere a la heterogeneidad del alumnado para superar dichas conductas normalizadoras y de asimilación, si bien reconocen prácticas que, en definitiva, hacen que el estudiante deba adaptarse a la escuela.

Otras situaciones en esta línea se relacionan con la complejidad de temas tales como género y migración. Belmar *et al.* (2019) indican que, en estos casos, la invisibilización de la persona migrante se duplica cuando es mujer. En esta perspectiva, Zapata-Sepúlveda (2017) rescata que la migración familiar es mucho más que un cambio territorial, ya que conlleva una pérdida de cultura y de afectos familiares que queda fácilmente invisibilizada. Por último, también en esta mirada, el trabajo de Suárez-Cabrera (2015) indica que la invisibilización de los migrantes, en especial de niñas y niños, se produce también por la primacía de un modo colonialista de acercarse al tema, en el cual no se les otorga voz, lo que les impide ser narradores de su experiencia.

Ausencia de lineamientos claros y apoyos necesarios para la inclusión

En una tercera temática se pueden ubicar los trabajos que plantean la ausencia de políticas o la falta de los apoyos necesarios para la inclusión. Respecto de ello, Jiménez *et al.* (2017) señalan el significativo número de documentos que entregan orientaciones sobre la materia, pero que no están acompañados por los soportes necesarios, lo que los hace inviables. En esto hay una coincidencia con el trabajo de Muñoz *et al.* (2018), el cual hace referencia a la existencia de ordenanzas que regulan una serie de acciones básicas del funcionamiento escolar con relación a los migrantes, pero que no conforman una política pública suficientemente robusta que considere todas las dimensiones involucradas. Reafirman lo ya dicho por Jorquera-Martínez (2017), Pavez-Soto (2017) y Espinoza & Valdebenito (2018), quienes dan cuenta de que la Constitución chilena y las leyes resguardan la escolaridad obligatoria y su acceso universal a los migrantes, pero no impiden la discriminación al interior del establecimiento.

En opinión de Tijoux & Riveros (2019), Chile debería contar con una política educacional pública frente al racismo que respete y fomente la diversidad cultural, por lo que concluyen que la ausencia de tal política educativa específica permite la proliferación de prejuicios, como suele ocurrir en el contexto escolar. En este mismo marco se podría ubicar la investigación de Jiménez *et al.* (2020), que da cuenta de cómo, en un escenario marcado por la ausencia de políticas educativas sobre la diversidad, las escuelas —prácticamente por sí solas— deben responder a la llegada de estudiantes extranjeros con diversidad lingüística, implementando diferentes medidas para responder a este desafío, como mediaciones escolares, estudiantes tutores, equipos bilingües, etc. El trabajo de Campos-Bustos (2019) coincide plenamente con esto, al concluir que las estrategias de integración lingüística (con estudiantes de proveniencia haitiana) son intuitivas por parte del profesorado y estarían más bien focalizadas en la aceptación cultural de estos, confiando en que en la convivencia diaria con los pares nacionales se logre el manejo lingüístico adecuado. Por su parte, Poblete & Galaz (2017) ya antes habían indicado, a modo de síntesis, que, si bien no se niega la matrícula a niños y niñas, hijos e hijas de migrantes en condición irregular, tampoco se les otorgan todos los beneficios a los que acceden los demás estudiantes.

Por último, se debe reconocer que esta falta de apoyo para la inclusión está traducándose en datos como los que aporta la investigación de García & Friz (2019), que indica que la probabilidad de asistencia a clases de un niño extranjero es casi un 11 % menor que la de un niño nativo, lo cual identifica una responsabilidad del Estado en cuanto a que no solo debe asegurar su matrícula, sino también su asistencia. Esta responsabilidad también se extiende, a juicio de Castillo *et al.* (2018), a la necesidad de que las escuelas que están recibiendo migrantes no se conviertan en verdaderos guetos, donde los reúnen, pero no los atienden bien, como puede estar sucediendo actualmente. Una investigación de Eberhard & Lauer (2019) indica que los migrantes tienden mayoritariamente a matricular a sus hijos e hijas en establecimientos escolares municipales (instituciones gratuitas, financiadas por el Estado), en especial en aquellos donde hay una mayor composición sociodemográfica de migrantes. En el mismo sentido, la investigación de Córdoba *et al.* (2020) reafirma lo recién dicho, y agrega que las familias de las y los migrantes jugarían un rol protagónico en su concentración, porque tienden a auto segregarse con el objeto de “proteger” a sus hijos e hijas de situaciones de discriminación. Por último, se debe reconocer que, no obstante, la ausencia de lineamientos y apoyos estatales para la inclusión, como indican Mondaca *et al.* (2018), varias comunidades escolares

con presencia de migrantes han desarrollado prácticas de inclusión propias, tales como contextualización de la enseñanza y elaboración de protocolos propios de acogida.

Dificultades curriculares

Un cuarto tema es el que reconoce la existencia de dificultades a nivel de currículum para una adecuada atención al migrante, lo que a su vez refiere a un tema más estructural, de cómo se atiende la diversidad. Para Hernández (2016), el currículum que se implementa en las escuelas con estudiantes migrantes no posee modificaciones ni interpretaciones que lo hagan pertinente. Poblete (2018) agrega a ello que las acciones de inclusión que se pueden observar en el aula, en su mayoría, no implican un cambio sustantivo a nivel de currículum, es decir que, si bien los profesores y profesoras logran que en las escuelas se desarrollen ciertas acciones curriculares interesantes, estas no operan con vista a la generación de un sistema de inclusión. En la misma perspectiva, Bustos & Gairín (2017) ratifican lo señalado, en el sentido de que para las escuelas es el estudiante quien debe adaptarse al currículum vigente. Bustos & Mondaca (2018) agregan que no existe una consideración de las distintas trayectorias académicas de los estudiantes migrantes, que se haga cargo de la diversidad curricular experimentada. Para Joiko (2019), esta realidad ha llevado, incluso, a que padres/madres migrantes reconozcan que, frente al proceso de inclusión/exclusión educativa que viven sus hijos e hijas, se vean forzados a estar aprendiendo con ellos y ellas otra vez. El trabajo de Mora-Olate (2018), a la par que visualiza lo ya señalado, indica que existe un verdadero “silencio elocuente” sobre el tema, que favorece una integración, pero no una inclusión efectiva, en tanto que la escuela incorpora, pero no da protagonismo ni se hace pertinente para quienes llegan a ella. En un texto posterior (Mora-Olate, 2019), la misma autora agrega que los hijos e hijas de migrantes se enfrentan a un currículum monocultural, donde el abordaje de la diversidad cultural no releva el saber situado ni el rasgo multicultural de la escuela chilena actual.

Formación de profesores, directivos y de proyectos educativos para la inclusión

En consonancia con los anteriores, hay trabajos que demandan la creación de una política de formación de profesores. Arredondo *et al.* (2019) dan cuenta de la existencia de tensiones entre la política nacional, que promueve la educación de la población migrante, y la falta de preparación de los docentes para afrontar los cambios culturales en el aula. De aquí que Jiménez & Fardella (2015) señalen la importancia de conocer qué formación está recibiendo el futuro profesorado con relación a la atención de la

diversidad (como también aquel que está en ejercicio). En este sentido, la investigación de Quintriqueo *et al.* (2017), coincidiendo con las anteriores, hace un llamado a una formación intercultural para atender adecuadamente esta realidad. Desde la investigación de Sanhueza *et al.* (2019), se podría agregar la importancia de la formación de docentes para incorporar programas educativos en patrimonio cultural, ya que estos podrían potenciar el desarrollo de la identidad individual, reconociendo el valor de la diversidad, dentro de una identidad colectiva. Todas estas son propuestas que implican un trabajo importante, ya que como sostienen Riedemann *et al.* (2020), sería poco conveniente considerar la política intercultural establecida en Chile, en su momento de cara al mundo indígena, como un punto de partida hacia una política intercultural con pertinencia a la realidad migratoria. En relación con esto, Quiroga & Aravena (2018) complementan este planteamiento referido al valor de la formación docente, agregando que se requiere, además, de una preparación (como también de recursos), a fin de favorecer una autonomía del profesorado tal que le permita atender la diversidad. A este último propósito contribuye el estudio de Aravena *et al.* (2019), el cual explicita que, así mismo, se requiere de un trabajo de formación directiva para un liderazgo respetuoso de la diversidad y empeñado en la justicia social. En esta misma perspectiva de un carácter más global, Joiko & Vásquez (2016) colocan la atención en la importancia de la formación docente y del liderazgo directivo, como también del proyecto educativo institucional, para plasmar una verdadera inclusión.

Discusión y conclusiones

El trabajo fruto de esta revisión de artículos da cuenta de que existen desafíos para la inclusión, en todos y cada uno de los niveles posibles de análisis del campo educativo. A nivel macro, se aprecian tensiones no resueltas en las políticas, como también en referencia a los acuerdos sobre los procesos necesarios para una formación docente en interculturalidad. En un nivel meso, se visualiza que las organizaciones escolares, si bien acogen a estudiantes migrantes, tienden a concentrarlos, transformándose muchas veces en verdaderos guetos que, además, no logran atenderlos adecuadamente mediante un currículum que sea pertinente a su realidad. Por último, a nivel micro son múltiples los datos recogidos que demuestran que en las interacciones educativas hay conductas de exclusión y racismo, que muchas veces son invisibilizadas.

Como es lógico, estos tres niveles solo se diferencian analíticamente, ya que en la realidad son difíciles de distinguir entre sí e interactúan permanentemente, generando procesos y efectos que son mucho más que la

suma de sus partes. No obstante, sí es posible reconocer una ordenación jerárquica, donde el nivel macro incluye lo meso y lo micro; de aquí que, dentro del análisis resultante de esta revisión de artículos, profundizaremos en dos aspectos más bien macro, que sobresalen por su influencia en las organizaciones escolares y las interacciones educativas, como son las tensiones presentes en las políticas públicas de educación inclusiva y los desafíos que se requieren enfrentar para lograr un avance en este ámbito. Ambos temas, como es comprensible, influyen poderosamente en los más diversos aspectos de lo abordado.

Tensión entre las políticas públicas para la inclusión y las evaluaciones estandarizadas

Respecto a las políticas públicas para la inclusión, se debe reconocer que Chile, en los últimos años, ha avanzado sistemáticamente en la elaboración de normativas que entregan instrucciones claras sobre la materia, pero ello se enfrenta con dos situaciones no resueltas: a) la tensión entre una política educativa de inclusión, que promueve el respeto a las características individuales de cada estudiante, respecto de la existencia, a su vez, de una política de evaluación permanente que utiliza instrumentos estandarizados y comparaciones internacionales, y en la cual no hay espacio para los ritmos y las características individuales; y b) el desacople que existe en la forma en que se organiza el sistema educativo chileno, donde la mayoría de los establecimientos escolares públicos no tienen dependencia directa del Ministerio de Educación, sino de los municipios donde están ubicados geográficamente, lo que genera que las opciones y orientaciones ministeriales no siempre lleguen a las escuelas y liceos, como también que se genere una realidad muy diferenciada entre establecimientos municipales según sus ingresos comunales, y con ello en el personal y los recursos financieros disponibles, entre otros aspectos.

En mayo del año 2015 se promulgó en Chile la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), que involucra transformaciones al sistema de educación chileno. Esta ley está compuesta por tres pilares: fin al lucro, garantizando que los recursos económicos aportados por el Estado sean destinados exclusivamente para objetivos educativos; fin al copago, con la intención de que a medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, disminuyan los aportes que realizan las familias a los establecimientos; y regulación de la admisión escolar, lo que implica la instalación de un sistema único y centralizado de admisión. De esta forma, con estos tres pilares se ha ido tejiendo un entramado de normas jurídicas que están promoviendo, garantizando y resguardando los derechos de toda persona y que, como tal, se aplican también a estudiantes extranjeros.

La Ley de Inclusión, en este sentido, es explícita en indicar que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes” (art. 1, lit. k).

Con la publicación de esta ley se vienen a coronar una serie de hitos anteriores en el tema; sin embargo, esta normativa se inserta en el marco mayor de un modelo que no es tocado, el cual intenta combinar una racionalidad neoliberal basada en ideas de libertad de elección, eficiencia, esfuerzo y responsabilidad, que promueven en últimas la privatización (de modo que la libertad para ofrecer servicios educativos en el mercado está mayormente garantizada que el derecho a la educación), a lo que se suma que se mantiene un fuerte control, con el fin de asegurar ciertos estándares educativos a nivel nacional, reunidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, como un sistema a su vez centralizado de información, que entrega datos para transparentar la oferta del mercado educativo. Este sistema clasifica los establecimientos educacionales de acuerdo a los resultados que el estudiantado obtiene en las pruebas estandarizadas (nivel de logro referido a un currículum nacional homogéneo), independientemente del contexto y de su capital cultural, profundizando la estratificación y segregación social.

De esta forma, si bien se ha promulgado una ley que llama a la presencia, reconocimiento y pertinencia para la generación de comunidades educativas inclusivas (Ministerio de Educación de Chile, 2016), los establecimientos siguen experimentando las exigencias de un sistema que estandariza, mediante un currículum que se evalúa homogéneamente y que, según resultados, permite recibir incentivos financieros. Esta situación, en definitiva, dificulta los intentos para realizar adaptaciones curriculares a la realidad de los estudiantes.

Como indica el trabajo de Oyarzún & Soto (2021, p. 112), el discurso instalado en el sistema chileno posee un evidente acervo tecnocrático y estandarizador: “Es así como se posibilita que la adscripción a las prescripciones se constituya en un fin en sí mismo o que los procesos analíticos subyacentes al trabajo pedagógico se reduzcan de manera drástica, entre otras”.

Estudios específicos en el tema dan cuenta de que la tensión entre la inclusión y la estandarización abarca prácticamente todos los niveles posibles. Un trabajo de Armijo (2019) señala, mediante un estudio etnográfico, que las escuelas que optan por una finalidad ética emancipadora de inclusión se ven presionadas por “los imperativos ligados al sistema escolar y a su gestión por los resultados, que implican un enfoque en la estandarización del proceso educativo y una pérdida de su relevancia para los niños” (p. 204), lo que conduce a que se evidencien “prácticas pedagógicas cooperativas existentes en la escuela que van desapareciendo en beneficio

de tecnologías de clasificación y estrategias competitivas” (p. 191). A su vez, Inostroza & Falabella (2021), entrevistando educadoras diferenciales (educación especial), indican que estas reconocen “que cuando la rendición de cuentas entra en curso de colisión con otras iniciativas pedagógicas como la inclusión y la justicia social en las escuelas [...], son los discursos del *accountability* los que tienden a predominar” (p. 137).

El otro aspecto que da cuenta de una fuerte tensión en la política pública se relaciona con la dificultad que existe para llevar a la concreción las políticas del Estado en educación, por la inexistencia, prácticamente, de escuelas, colegios y liceos del Estado, al haber sido traspasados a los municipios. Efectivamente, como queda manifiesto en los resultados de la revisión de artículos, hay una distancia entre el discurso de la inclusión y lo que acontece al interior de los establecimientos, en cuanto a personal preparado y recursos disponibles para hacer efectivas las opciones y orientaciones adoptadas en este campo, todo ello en un contexto de segregación espacial y fragmentación sociocultural del sistema educativo, como consecuencia de una desigualdad en la distribución de la riqueza en la población en general y entre los municipios en particular. Lo anterior implica, a juicio de Maturana & Fernández (2020, p. 96), que el profesorado se vea obligado “a buscar formas que le permitan cumplir con las responsabilidades y estándares nacionales, independientemente de lo complejo del contexto”.

Como la revisión de artículos lo indica, la mayor parte de los estudiantes migrantes están matriculados en escuelas y liceos administrados por municipios en contextos de exclusión social, y son estos establecimientos los que concentran, a su vez, la población más vulnerable socialmente; por lo tanto, asisten a escuelas y liceos que cuentan con menos recursos humanos y financieros para atender los requerimientos que permitirían fortalecer escenarios escolares inclusivos. De aquí que, en los últimos años, se impusiera en la discusión pública una visión dominante, según Donoso (2021, p. 387), “que visualizaba que para la mejora significativamente de la Educación pública era imprescindible crear una nueva institucionalidad que reemplazara la gestión de los municipios y los alcaldes, y consolidara una institucionalidad autónoma, especializada y sustentable en el plano subnacional”. En este sentido, y solo en fecha reciente, se ha iniciado un proceso de traspaso de establecimientos escolares desde los municipios al Estado en lo que se ha llamado la conformación del Sistema Nacional de Educación Pública, tarea que por ahora está resultando altamente compleja, como indica el autor ya citado, dado que: “Las transformaciones de fondo del sistema educativo público se relacionan con ‘sacar al mercado de la lógica del sistema educacional’ [...], una tarea política muy relevante para rediseñar la herencia negativa dejada por la dictadura en Educación” (p. 392).

Hay, en síntesis, una fuerte tensión a nivel de las políticas públicas, entre lo promulgado, las propuestas ministeriales y la realidad, ya que la implementación de la inclusión no se agota en la norma, sino que demanda de una transformación estructural mayor, institucional y pedagógica, para direccionar una transformación cultural de cómo habitar la escuela inclusivamente.

Tensiones por las demandas para una educación intercultural

Un segundo desafío, muy vinculado con los anteriores y que tiene también consecuencias en todos los ámbitos del trabajo educativo para la inclusión está referido a la interculturalidad. Como queda expresado en los resultados de esta revisión, ello es parte de las demandas que deben ser atendidas para avanzar en el proceso de inclusión, en tanto se plantea que se requiere formar a los futuros y actuales docentes en estos temas, lo que abre un debate que exige mayor atención.

Un primer aspecto, y el de más fondo, es que para lograr un proceso formativo en interculturalidad se necesita un profundo e intenso trabajo de deconstrucción y toma de consciencia del carácter excluyente, racista y xenofóbico instalado en Chile, que se esconde en numerosas conductas asimilacionistas y de invisibilización del otro (lo que podría estar variando hacia una mayor conducta de inclusión en los jóvenes, según una encuesta del INJUV, 2015). Chile tiende a pensarse a sí mismo como un país de “blancos”, sin presencia de afrodescendientes y de una minoría indígena. Esta tendencia, a juicio de Gissi-Barbieri & Ghio-Suárez (2017, p. 151), que se ubica en la “geocultura colonialista y eurocéntrica, explica el trato diferenciado a los distintos colectivos de inmigrantes”. Lo anterior es ratificado por Tijoux & Córdova (2015, p. 8), al indicar que el sustrato colonial y la instauración del Estado-nación “forjan un poderoso imaginario nacional que legitima la subordinación y la hegemonía, para que luego argumentaciones racistas junto a discursos y prácticas clasistas se alojen en el cuerpo nacional, constituyendo un *habitus* que contiene a este imaginario”.

Esta tarea para una formación intercultural exige un esfuerzo vinculado a dos rupturas necesarias: por una parte, la ya mencionada, referida a la tensión entre inclusión y estandarización, donde es necesaria la separación respecto de los marcos epistemológicos institucionales que habitan en los establecimientos educacionales, ya que la tendencia a centrar esfuerzos en los resultados académicos para el cumplimiento de ciertos estándares dificulta un proceso crítico-reflexivo que no solo da pistas para la inclusión, sino para la mejora en su más amplio significado dentro de la escuela; y, por otra, aquella que corresponde a la necesidad de una modificación epistémica respecto de formas y modelos relacionales centrados en

la negación del sujeto, lo que demanda la necesidad de *pensar y pensarnos* con la finalidad de terminar con prácticas subalternizantes y reduccionistas de las dimensiones humanas, lo que exige discutir sobre la coherencia entre los discursos y las prácticas institucionales, dando igual énfasis a todas las dimensiones del desarrollo.

En esta línea, se puede reconocer que gran parte de las y los docentes chilenos han dado pasos importantes en las últimas décadas para superar en las políticas educativas una noción de diversidad asociada a modelos biomédicos, es decir, como necesidades educativas especiales y, por tanto, como carencia, para avanzar hacia una mirada inclusiva de la diversidad, que pone centro en la necesidad de que las organizaciones escolares se adapten a los niños, niñas y jóvenes, y no sean los estudiantes quienes deban adaptarse al establecimiento educacional. Sin embargo, se debe reconocer en este ámbito, siguiendo a Stang *et al.* (2021), que dicha tarea exige una profundidad aún mucho mayor a la alcanzada en la actualidad, ya que “las ideas de inclusión, la de adaptación, aporte a la diversidad e hibridación, remiten a una instalación acrítica de la idea de interculturalidad en el sistema educativo chileno que termina siendo funcional a un sistema educativo monocultural y socioeconómicamente desigual” (p. 27). En opinión de estos autores, existen todavía importantes silencios en las narrativas de los profesionales de la educación, tales como, la “tematización de la interculturalidad como un enfoque capaz de cuestionar jerarquías sociales emparentadas con nuestra historia colonial; el otro, la no consideración de la dimensión autorreflexiva y autocrítica de la interculturalidad” (p. 28).

Se requiere, claramente, de una mayor formación en interculturalidad, ya que esta ausencia formativa en contextos de migración, como indica Mora (2021, p. 26), determina “que la educación del alumnado migrante queda al arbitrio y la ideología de los docentes, y no responde a una organización ni política educativa determinada”. En este mismo estudio se hace manifiesto, por ejemplo, que en los y las docentes existen opiniones contrapuestas de la relación de las familias de los migrantes con la escuela (o es altamente positiva, ya que nunca se presentan problemas y son estos los que se adaptan a ella, o por el contrario, es altamente negativa, ya que nunca asisten a ella, sin considerar sus situaciones laborales), pero “ambas visiones derivan de una relación escolocéntrica entre docentes y familias, donde la escuela establece mecanismos de inducción estandarizada de las familias inmigradas, resultando estas invisibilizadas” (Mora, 2021, p. 23), lo que es expresión clara de la necesidad de una adecuada formación en interculturalidad.

Se debe considerar, además, que hay poca reflexión respecto de las diferencias entre un modelo intercultural con población extranjera y un modelo intercultural con población indígena, y sobre la combinación entre

ambos. Si bien Chile puede visitar su política de educación intercultural bilingüe para el mundo indígena, se debe reconocer que la misma, fuera de estar centrada, obviamente, en los niños y las niñas de ascendencia indígena, responde más bien a una política de discriminación positiva, lo que es distinto a una perspectiva de interculturalidad crítica (de *simetría de los contactos*), la cual se logra “cuando se promueve y se resguarda que exista comunicación y diálogo entre los alumnos de diferentes nacionalidades, etnias, lenguas, colores de piel, estratos socioeconómicos, intereses, etcétera” (Riedemann *et al.*, 2020, p. 352).

Otra arista que debería atenderse para una educación intercultural, vinculada a las propuestas curriculares, es el abordaje de la inclusión desde la perspectiva de la educación ciudadana, donde se hace necesario cuestionar el enfoque más bien centrado en la convivencia que en la ciudadanía propiamente como tal. Se tiende a asociar interculturalidad con convivencia, y más específicamente, con ausencia de conflictos entre pares (muchas veces originados en conductas de exclusión, rechazo y burla hacia los migrantes), pero no se trabaja en los aspectos de una formación de ciudadanía activa que avance hacia una mayor justicia educativa, lo que permitiría situar la interculturalidad en un escenario bastante más amplio que la convivencia en la escuela o liceo, ubicándolo en la tarea de una construcción democrática de las relaciones cotidianas e institucionales al interior de los establecimientos educacionales.

A este respecto, se hace necesario considerar la diferencia que realizan Cox *et al.* (2014, p. 35) entre la formación “de contenidos de la dimensión civil (convivencia), sobre los de la dimensión cívica (política) de la ciudadanía”, a lo que se agrega que hoy en día en América Latina “no se está priorizando lo suficiente el educar para apreciar los asuntos de la ciudad (la política) en su conjunto, sino más bien para la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural en la convivencia con un ‘otro’ inmediato” (p. 36). En este sentido, siguiendo a estos autores, tiende a primar una formación en actitudes solidarias con los “otros cercanos”, pero no en una justicia distributiva y una adecuada relación con un “otro genérico”, lo cual no aporta a hacer de Chile un país más inclusivo.

A esta confusión entre formación para la convivencia y formación ciudadana se debe agregar, de acuerdo al trabajo de Disi & Mardones (2021, p. 19), que las políticas de formación ciudadana en Chile “denotan falta de claridad en cuanto a lo que se pretende lograr. Esta afirmación la sustentamos en los deficitarios resultados obtenidos en las pruebas internacionales y en los bajos niveles de participación política, tanto convencional como no convencional”. Los mismos autores precisan sobre la materia “que los estudiantes chilenos tienen percepciones más positivas respecto a acciones

convencionales, sobre todo el voto, y consideran que es muy poco probable que realicen acciones no convencionales o que participen políticamente a través de la pertenencia a organizaciones” (p. 20). Esto aludiría a una ciudadanía más pasiva que activa y, por lo tanto, poco comprometida con la tarea de hacer de Chile un país más inclusivo.

Por último, no se puede dejar de reconocer otro aspecto macro que, por lo demás, atraviesa los dos temas ya analizados —la política pública de inclusión y los desafíos de una educación intercultural—, y que refiere a las implicancias de la nueva Ley de Migraciones en Chile. En esta, como indica Thayer (2021), su “prioridad no está puesta en la integración de las personas migrantes, sino en la supuesta capacidad del estado de controlar, seleccionar y restringir la movilidad de las personas que proyectan en Chile su vida”.

A modo de cierre, se puede concluir de esta revisión bibliográfica que Chile en la última época ha enfrentado y está enfrentando un interesante debate respecto a la atención de la población migrante escolar, y ello se refleja en dos situaciones centrales: (a) desde la perspectiva de la política educativa se opta por acentuar la inclusión por sobre la integración (Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, 2015), y (b) en concordancia con lo anterior, se elabora un conjunto de políticas públicas y normativas que buscan poner en práctica lo decidido. Detrás de estas opciones se debe reconocer un fortalecimiento de las orientaciones institucionales tendientes hacia los procesos de inclusión; sin embargo, a diferencia de lo promulgado, las propuestas ministeriales colisionan con un modelo educativo que evidenciaría más la regulación del mercado que la preocupación estatal, ya que se traspasa a los establecimientos educacionales la tarea de implementar estos planes de apoyo a la inclusión, sin entregarles los recursos necesarios. Más aún, no se presta atención a las contradicciones que implica un modelo de inclusión respetando la diversidad versus una evaluación estandarizada, que premia la competencia y los logros adquiridos, sin realizar mayores esfuerzos para formar educadores para el trabajo intercultural, lo cual exige, para el caso de Chile, suprimir arraigados discursos y prácticas xenófobas y excluyentes.

Agradecimientos

A la Fundación Pontificia Gravissimum Educationis del Vaticano.

Sobre los autores

Jorge Benedicto Baeza-Correa es académico investigador del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Carlos Antonio Bustos-Reyes es doctor en Ciencias de la Educación, Mención Interculturalidad, por la Universidad de Santiago de Chile, Chile. Profesor titular e investigador del Centro de Estudios en Educación y Aprendizajes basado en la Comunidad de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social.

María Angélica Guzmán-Droguett es académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Patricia Imbarack-Dagach es académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Javier Leonardo Mercado-Guerra es académico y secretario de Investigación en la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, Chile.

Referencias

Artículos revisados

- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., & Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arredondo, E., Márquez, M., & García, J. (2019). La inmigración desde la mirada del profesor de matemáticas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 145-161. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300145>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M., & Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 29-44. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/251>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículum oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos inmigrantes. *Calidad de la Educación*, 50, 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>.
- Bustos, R., & Mondaca, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(12), 816-822. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/12/816-BUSTOS-43_12.pdf
- Bustos, R., & Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen. *Prisma Social*, 19, 215-235. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1676/2333>
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), sp. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>

- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irarrázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Revista Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cerón, L., Pérez, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Céspedes, C., Ferrán-Viñas, F., Malo, S., Rubio, A., & Oyanedel, J. (2019). Comparación y relación del bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida de adolescentes autóctonos e inmigrantes de la Región Metropolitana de Chile. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 9(2), 257-281. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/3818>
- Córdoba, C., Altamirano, C., & Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>
- Eberhard, J., & Lauer, C. (2019). Diferencias en la elección de establecimiento educacional para la población local e inmigrantes: Caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLV(2), 29-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200029>
- Espinoza, L., & Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, 34(87), 352-373. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23883>
- García, L., & Friz, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLV(2), 47-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200047>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Jiménez, F., Valdés, R., & Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 173-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>

- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21. <https://www.scielo.br/jep/a/NhL67jv7H7VpZtQYjtHVft/?lang=es>
- Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 93-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300093>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jorquera-Martínez, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (1), 1-19. DOI: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/27297>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 57, 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 49, 231-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, XLV(1), 83-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>
- Moyano, C., Joiko, S., & Oyarzún, J. (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1771748>
- Muñoz, E., Alarcón, J., & Sanhueza, S. (2018). Modernidad, tolerancia y migración: Consecuencias para la educación en Chile. *Educação & Sociedade*, 39(144), 756-778. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1970>
- Pavez-Soto, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 49(4), 613-622. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pavez-Soto, I., & Chan, C. (2018). The Second Generation in Chile: Negotiating Identities, Rights, and Public Policy. *International Migration IOM*, 56(2), 82-96. <https://doi.org/10.1111/imig.12410>
- Pavez-Soto, I., & Galaz, C. (2018). Hijos e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, 57, 73-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., & Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>

- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, *XL*(159), 51-65. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, *XLIII*(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Quintriqueo, S., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, *14*(34), 283-303. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n34/1870-0063-anda-14-34-00283.pdf>
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas públicas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, *49*, 82-111. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, *14*(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-6568201500300010>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, *64*, 337-359. <http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, *14*(42), 217-245. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Rojas, P., Cardoso, F., Scaraboto, D., & De Araujo, L. (2019). Motherhood in migration: schools as acculturation agents. *Consumption Markets & Culture*, *22*(4), 383-405. <https://doi.org/10.1080/10253866.2018.1512245>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., & Huepe, D. (2017a). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, *16*(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017b). La investigación socio territorial: una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *11*(1), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Sanhueza, S., Carmona, C., & Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, *XLV*(3), 387-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300387>
- Segovia, P., & Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, *56*, 155-171. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n56-1528>

- Stang, F., Roessler, P., & Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, *XLV*(3), 313-331. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, *XLV*(3), 201-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, *185*, 153-182. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008
- Suárez-Cabrera, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(2), 627-643. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1325110414>
- Tijoux, M. E., & Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile. Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Revista Interciencias*, *44*(9), 540-548. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/10/06_540_Com_Zapata_v44n9.pdf
- Tijoux, M. E., & Riveros, J. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, *XLV*(3), 397-405. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Torres, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, *XLV*(2), 155-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Zapata-Sepúlveda, P. (2017). Experiencias de vida de hijos de inmigrantes latinoamericanos en escuelas rurales y urbanas del norte de Chile. *Límite*, *12*(39), 7-14. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/74>

Otras fuentes consideradas

- Armijo, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Revista Universitas*, *20*, 191-209. <http://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Bayona-i-Carrasco, J., Pujadas, I., & Ávila, R. (2018). Europa como nuevo destino de las migraciones latinoamericanas y caribeñas. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *XXIII*(1), 1-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26492>
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CEPAL / OIT. (2017). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina*. Publicación de las Naciones Unidas N° 16. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41370/1/S1700342_es.pdf

- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34497>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). Ley N° 20.845. Ley de Inclusión Escolar. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Unesco, Oficina Internacional de Educación. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-14-education_ciudadana_spa.pdf
- Disi, R., & Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>
- Donoso, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat & R. Vergara (eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149-190). FCE, CEP.
- Gissi-Barbieri, E., & Ghio-Suárez, G. (2017). Integración y exclusión de inmigrantes colombianos recientes en Santiago de Chile: estrato socioeconómico y "raza" en la geocultura del sistema-mundo. *Papeles de Población*, 93, 151-179. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.93.025>
- INE & DEM. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe técnico: desagregación regional y comunal*. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- INJUV. (2015). *Sondeo N° 5 Percepción sobre migrantes jóvenes entre 15 y 29 años. Elaborado por Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) - CADEM S.A.* https://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20161216/asocfile/20161216153703/sondeo_n5_percepci__n_sobre_migrantes_versi__n_okfinal.pdf
- Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. https://www.researchgate.net/publication/346955196_Educadoras_diferenciales_en_Chile_frente_a_las_politicas_de_rendicion_de_cuentas_Incluir_estandarizar_y_desobedecer
- Maturana, D., & Fernández, P. (2020). Educar en contexto de segregación territorial. El caso de Bajos de Mena. *Aula*, 26, 85-99. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020268599>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>
- Mora-Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Cali-*

- dad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 23-38. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- Oyarzún, C., & Soto, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *Revista Alteridad*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Rodríguez, M., & Garrigós, J. (2017). *Análisis sociológico con documentos personales* [Cuadernos de Metodología 57]. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana Migraciones y Desarrollo, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia Comillas.
- Stang, M. F., Riedemann, A. M., 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. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Thayer, L. (2021). Nueva ley de migraciones: por qué precariza el trabajo y la residencia de los migrantes y puede promover más ingresos clandestinos [artículo web]. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2021/04/27/nueva-ley-de-migraciones-por-que-precariza-el-trabajo-y-la-residencia-de-los-migrantes-y-puede-promover-mas-ingresos-clandestinos/>
- Tijoux, M. E., & Córdova, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 7-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>