

Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021)

Fernanda Aguayo-Fernández, Mg.^a

Claudia Díaz-Vargas, Mg.^b

Paulina Moraga-Henríquez, Mg.^c

Universidad San Sebastián, Chile

María Loreto Mora-Olate, Ph. D.^d

Universidad de Chile

✉ fernandaaguayof@gmail.com

Resumen (analítico)

El artículo de investigación tiene por objetivo develar el tipo de enfoque de inclusión educativa que subyace en las leyes, políticas y orientaciones publicadas en Chile entre 1980 y 2021, cuando estas se refieren a estudiantes migrantes. El estudio cualitativo desarrolla un diseño documental que analiza 22 documentos accesados desde la web de los Ministerios del Interior y Seguridad Pública y de Educación. Los resultados dan cuenta de la inespecificidad con la realidad escolar migrante, especialmente en el cuerpo legal, donde se evidencia solo enfoque educativo tendiente a la integración y de interculturalidad funcional. En algunas orientaciones, que intentan promover la valoración de la diversidad cultural, se avanza hacia una interculturalidad crítica. En conclusión, esta divergencia e inespecificidad dejan en un interrogante la inclusión educativa del alumnado migrante en Chile.

Palabras clave

Migración; educación inclusiva; política educacional.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., & Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5447>

Historial

Recibido: 06.07.2022

Aceptado: 11.11.2022

Publicado: 28.04.2023

Información artículo

El artículo es una síntesis del trabajo de fin de grado homónimo, presentado por las tres primeras autoras para optar al grado de Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile) y guiado por la cuarta autora. La investigación fue realizada entre marzo 22 de 2021 y octubre 2 de 2021. **Área:** ciencias de la educación.

Subárea: educación general.

Migration in Chile and educational inclusion: A document study (1980-2021)

Abstract (analytical)

This research article aims to identify the type of approach to educational inclusion evident in the laws, policies and guidelines published in Chile between 1980 and 2021 that refer to migrant students. The qualitative study uses a documentation design that analyses 22 documents retrieved from the websites of the Ministries of the Interior and Public Security and Education. The results highlight the lack of specificity with the reality of migrants in schools, particularly in legislation, where there is only evidence of an educational approach that is aimed at integration and functional interculturality. There is a move towards critical interculturality in some guidelines that attempt to promote and value cultural diversity. This divergence and lack of specificity leave a question mark over the educational inclusion of migrant students in Chile.

Keywords

Migration; inclusive education; education policy.

Migração no Chile e inclusão educacional: Um estudo documental (1980-2021)

Resumo (analítico)

Este estudo examina o conhecimento sobre as propriedades formais e a função referencial de O artigo de pesquisa visa desvendar o tipo de abordagem da inclusão educacional que está subjacente às leis, políticas e diretrizes publicadas no Chile entre 1980 e 2021, quando se referem a estudantes migrantes. O estudo qualitativo desenvolve um projeto documental que analisa 22 documentos acessados dos sites dos Ministérios do Interior e da Segurança Pública e Educação. Os resultados mostram a falta de especificidade com a realidade das escolas de migrantes, especialmente no corpo jurídico, onde há apenas evidências de uma abordagem educacional voltada para a integração e a interculturalidade funcional. Em algumas diretrizes, que tentam promover a valorização da diversidade cultural, há um movimento em direção à interculturalidade crítica. Em conclusão, esta divergência e falta de especificidade deixam um ponto de interrogação sobre a inclusão educacional de alunos migrantes no Chile.

Palavras-chave

Migração; educação inclusiva; política de educação.



Información autoras

(a) Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile). Orcid: [0000-0002-2989-1447](https://orcid.org/0000-0002-2989-1447). H5: 0. Correo electrónico: fernandaaguayof@gmail.com

(b) Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile). Orcid: [0000-0002-8394-305X](https://orcid.org/0000-0002-8394-305X). H5: 0. Correo electrónico: diazvargas.clau@gmail.com

(c) Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile). Orcid: [0000-0002-2943-5054](https://orcid.org/0000-0002-2943-5054). H5: 0. Correo electrónico: paulina.moraga.h@gmail.com

(d) Doctora en Educación, Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile). Investigadora Postdoctoral, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo en el Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. En 2021 fue docente en el programa de Magister en Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile). Orcid: [0000-0002-7631-9179](https://orcid.org/0000-0002-7631-9179). H5: 6. Correo electrónico: maria.mora@facso.cl

Introducción

A partir de la década de los noventa, y en particular desde el 2000 a la fecha, la presencia de niñas/os migrantes es una imagen cada vez más habitual en las escuelas chilenas (Castillo *et al.*, 2018).

Chile experimentó un alza en la matrícula por nacionalidad en el 2019 (161 385) respecto del 2018 (114 326); es decir, un 41.16 % en el periodo señalado. Si bien desde el 2019 al 2020 (178 060) nuevamente se observa un alza de estudiantes extranjeros, esta es mucho menos pronunciada que la anterior (10.80 %; Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2021). De acuerdo a los datos sistematizados por el Servicio Jesuita a Migrantes (2022), en 2021 el total de estudiantes extranjeros matriculados alcanzó 192 045.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos ([OCDE], 2019) resalta que este país tiene menos de un 4 % de alumnado extranjero, mientras que el promedio de la OCDE es casi 10 % (donde Luxemburgo, Suiza y Australia superan el 25 %). El estudio hace mención que los países latinoamericanos, entre ellos Chile, son aquellos donde sus profesores muestran mayor necesidad de entrenamiento a los fines de educar en un aula multicultural (OCDE, 2019).

Es así como la llegada de niñas/os y jóvenes en edad escolar que han inmigrado a Chile genera una serie de desafíos para el Estado en su conjunto. De tal manera, «en el contexto de las políticas públicas, emerge la necesidad de revisar y generar cambios en los sistemas educativos, para garantizar el derecho a la educación de la población infantil y juvenil extranjera» (Quezada *et al.*, 2021, p. 3) y, en especial, para las escuelas que los reciben, instalándose la preocupación en las comunidades por alcanzar la inclusión y el respeto de sus derechos.

Los establecimientos educacionales están regidos por un conjunto de leyes y políticas que configuran un marco normativo de la República de Chile; a partir de aquel se originan orientaciones específicas desde el Ministerio de Educación (en adelante Mineduc), bajo el imperativo de la inclusión, tanto para atender al estudiantado en general, como a niñas, niños y adolescentes extranjeros.

En este último caso, desde 2016 se configura un corpus que resulta de interés analítico, porque en él se consignan definiciones, directrices y formas de entender el fenómeno migratorio en la educación por parte del Estado. Por lo tanto, resulta importante comprender los énfasis discursivos que Chile ha puesto en el diseño de las políticas para la escolarización de estudiantes extranjeros, «pues se trata de la estructura que sienta las bases sobre cómo se están forjando los sistemas escolares en correspondencia con los principios de equidad e igualdad, no discriminación, cohesión y convivencia social» (Quezada *et al.*, 2021, p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, y especialmente el imperativo de la inclusión respaldado en Chile por la *Ley de inclusión escolar n.º 20 845* (República de Chile, 2015), emerge la pregunta de investigación que motiva el presente estudio documental: ¿cuál es el enfoque de inclusión educativa que subyace en las leyes, políticas y orientaciones ministeriales dirigidas a la escolarización de estudiantes migrantes?

Inclusión educativa

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) concibe la inclusión educativa como una «estrategia clave para alcanzar la educación para todos» (p. 8), con base en los derechos humanos. Se espera que todos puedan ejercer este derecho sin importar etnia, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, se aspira a que los entornos de aprendizaje maximicen el potencial de cada joven en nuestras sociedades diversas, a fin de recibir una formación de alta calidad en las escuelas locales que atienden a toda la comunidad (Porter & Towell, 2017).

Para Duk y Murillo (2016) se torna fundamental comprender que la inclusión, como componente del derecho a la educación, «es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje fundamental el reconocimiento y valoración de la diversidad humana» (p. 11).

Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa conlleva: 1) una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los establecimientos educativos para que puedan atender de manera efectiva a la diversidad estudiantil; 2) un refuerzo mutuo en cuanto a las relaciones existentes entre los establecimientos educacionales con quienes conforman sus comunidades; 3) implica que todos los sujetos de una determinada comunidad aprendan juntos, en forma independiente a sus condiciones personales, sociales y culturales; 4) la eliminación de requisitos de entrada y mecanismos de selección o algún

tipo de discriminación con el fin de hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Entonces, la inclusión implica hacer efectivo el derecho de la no discriminación para lograr la plena participación, en donde todos los seres humanos, sea cual sea su condición, tengan mayores posibilidades de desarrollarse y participar en la sociedad, desenvolviéndose en los grupos y actividades comunes de la sociedad (Blanco, 2006). Por otro lado, Booth y Ainscow (2015) afirman que la inclusión es un enfoque basado en principios de mejora para la educación y la sociedad, el cual se encuentra «vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación» (p. 24); es decir

tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo. (Booth & Ainscow, 2015, p. 24)

Inclusión educativa para estudiantes migrantes

Si bien Chile se encuentra lejos de las cifras que muestran los estados de la OCDE en relación con la presencia de estudiantes migrantes, la distribución de estos niños, niñas, adolescentes y adultos ha resultado visiblemente masiva en cuanto a su matrícula en establecimientos públicos. Lo anterior se debe fundamentalmente a condiciones estructurales del sistema educacional chileno (Cisternas *et al.*, 2019).

Las evidencias demuestran que muchas de las experiencias educativas de niñas y niños extranjeras/os están determinadas por situaciones de racismo y discriminación por parte de sus compañeros chilenos (Pavez, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2004). Una reciente metasíntesis concluye que no es posible afirmar que en Chile se haya producido la inclusión de la niñez proveniente de otros países; por el contrario, «la acogida a NNA migrantes transita entre la integración entendida como la normalización de los estudiantes a fin de ajustarles al contexto educativo y el desarrollo de prácticas inclusivas que paulatinamente pueden permear el sistema educativo» (Grau-Rengifo *et al.*, 2021, p. 4).

Para Booth y Ainscow (2015) promover la inclusión educativa contempla, en primer lugar, conocer la relevancia que tienen los marcos normativos y sus instrumentos regularizadores a nivel nacional como propio de cada escuela; en segundo lugar, es primordial reconocer los valores existentes en todos los niveles y aquellos mecanismos de participa-

ción para asegurar el acceso de todos los estudiantes, tanto al currículo como a las distintas acciones educativas. Por último, estos autores plantean que las prácticas hacen referencia a la forma en que la escuela y sus diferentes actores reflejan tanto las políticas como las culturas inclusivas, con el objetivo de lograr la integración de la enseñanza, alcanzar el aprendizaje y superar las barreras que lo limitan.

Al considerar los antecedentes descritos, el estudio se plantea como objetivo develar el tipo de enfoque de inclusión educativa que subyace en las leyes, políticas y orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación de Chile, cuando estas se refieren a estudiantes migrantes.

Método

Desde un paradigma interpretativo (Albert, 2007; Sandín, 2003), la investigación adhiere a un enfoque cualitativo, de estudio descriptivo con un diseño documental, dirigido hacia «la búsqueda de una respuesta específica a partir de la indagación en documentos» (Baena, 2017, p. 68). Por consiguiente, la investigación documental consiste en «un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio» (Bernal, 2010, p. 111).

En este caso, el corpus (tabla 1) lo conforman 22 documentos oficiales, de naturaleza electrónica (PDF), publicados entre 1980 y 2021 bajo el marco normativo de la República de Chile. Está integrado por leyes, políticas educativas y orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación relacionadas con inclusión y migración.

Proceso de inclusión y selección de las fuentes

El primer criterio de inclusión definido para conformar el corpus alude a la legislación que actualmente regula en general la educación escolar en Chile y, en particular, la inclusión educativa de estudiantes migrantes. El segundo criterio apunta a los documentos que contienen las políticas y orientaciones ministeriales que velan por el derecho a la educación de la niñez y juventud en edad escolar que ha migrado a Chile.

Tabla 1*Corpus de análisis: leyes, políticas y orientaciones ministeriales*

Marco normativo de la República de Chile
Constitución Política de la República de Chile (República de Chile, 1980)
Ley de subvención escolar preferencial n.º 20 248 (República de Chile, 2018)
Ley general de educación n.º 20 370 (República de Chile, 2009)
Ley n.º 20 501. Calidad y equidad de la educación (República de Chile, 2011a)
Ley n.º 20 529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización (República de Chile, 2011b)
Ley n.º 20 609. Establece medidas contra la discriminación (República de Chile, 2012)
Ley de inclusión escolar n.º 20 845 (República de Chile, 2015)
Ley n.º 20 911. Crea el plan de formación ciudadana (República de Chile, 2016)
Política nacional de estudiantes extranjeros (Mineduc, 2018)
Política nacional de convivencia escolar (Mineduc, 2019a)
Ley de migración y extranjería n.º 21 325 (República de Chile, 2021b)
Orientaciones del Ministerio de Educación
Mineduc (2016). <i>Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.</i>
Mineduc (2017). <i>Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.</i>
Mineduc (2019b). <i>Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.</i>
Mineduc (2019c). <i>Comunidades educativas inclusivas: claves para la acción.</i>
Mineduc (2019d). <i>¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?</i>
Mineduc (2020a). <i>Comunidades educativas inclusivas [tríptico].</i>
Mineduc (2020b). <i>Herramientas para una educación más inclusiva.</i>
Mineduc (2020c). <i>Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo.</i>
Mineduc (2021a). <i>Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas.</i>
Mineduc (2021b). <i>Guía para la inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado.</i>
Mineduc (2021c). <i>Acogida en comunidades educativas inclusivas.</i>

Técnicas e instrumentos

Los documentos se accedieron a través de palabras claves (inclusión educativa, migración) y descargados desde los buscadores de las plataformas web pertenecientes al Ministerio del Interior y Seguridad Pública y al Mineduc, desde la Biblioteca Digital Mineduc.

Estrategias de análisis

Se realizó un análisis cualitativo de contenido (Bardín, 1996), al seguir la operacionalización de Cáceres (2003), la cual obedece a una lógica inductiva que incluye los siguientes momentos: preanálisis, formulación de guías temáticas, definición de las unidades de análisis (cuyos fragmentos son incluidos o excluidos de acuerdo a las guías temáticas), codificación y construcción de las categorías para cada uno de los tres estamentos documentales que componen el corpus en estudio.

Cuestiones éticas relevantes

En relación a los aspectos éticos, se ha velado por cuidar el carácter fidedigno de los datos (McMillan & Schumacher, 2005) de acuerdo al criterio de confirmabilidad. Se sigue un proceso donde el análisis de la información está basado en «la certeza de la existencia de datos para cada interpretación» (Gurdián-Fernández, 2007, p. 222).

Resultados

En relación con el análisis realizado de las 22 fuentes, se construyeron dos estamentos documentales: primero, las leyes y políticas educativas acerca del proceso de inclusión que enfrentan estudiantes migrantes en establecimientos escolares; segundo, las orientaciones ministeriales acerca del proceso de inclusión que enfrentan dichos estudiantes. Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías inductivas que emergieron para cada estamento como producto del trabajo inductivo de análisis.

Estamento documental 1: leyes y políticas educativas

Este estamento involucra el análisis de un corpus conformado por leyes (9) y políticas educativas (2) publicadas entre 1980 y 2021. La información que se logra obtener como resultado se divide en cuatro categorías: respeto a la diversidad cultural basado en los derechos humanos, rol protector del Estado, convivencia escolar como un primer paso hacia la inclusión y diversidad cultural en el sistema educativo chileno.

Respeto a la diversidad cultural basado en los derechos humanos

Los derechos humanos juegan un rol determinante al momento de plantear acciones inclusivas en este cuerpo documental. En ello prima el respeto como un valor fundamental, también referido a la diversidad cultural, como lo establece la *Ley general de educación n.º 20 370* (República de Chile, 2009):

La educación se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad. (Artículo 2)

En coherencia con lo anterior, la *Política nacional de convivencia escolar* (Mineduc, 2019a) señala que «el respeto y consideración por los derechos de los demás se complementa con el cumplimiento de las responsabilidades, constituyendo ambos un modo in-

clusivo de convivencia» (p. 14). De acuerdo a lo anterior, la responsabilidad está ligada directamente al ejercicio de derechos y al cumplimiento por parte de los actores que componen una comunidad educativa.

La *Ley de migración y extranjería n.º 21 325* (República de Chile, 2021), en su artículo 4, indica que «el Estado adoptará todas las medidas administrativas, legislativas y judiciales necesarias para asegurar el pleno ejercicio y goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes». Según esta ley,

el Estado garantizará el acceso a la enseñanza preescolar, básica y media a los extranjeros menores de edad establecidos en Chile, en las mismas condiciones que los nacionales. Tal derecho no podrá denegarse ni limitarse a causa de su condición migratoria irregular o la de cualquiera de los padres, o la de quien tenga el cuidado del niño, niña o adolescente. (Artículo 17)

Rol protector del Estado

La *Ley general de educación n.º 20 370* afirma que es deber del Estado, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad, velar por una formación gratuita y de calidad, respetuosa de toda expresión, tanto religiosa y pluralista; así como permitir el ingreso a ella de toda la población y movilizar la inclusión social y equidad (República de Chile, 2009).

Por su parte, la *Ley n.º 20 529 del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización* (República de Chile, 2011b) reafirma lo anterior y manifiesta que las escuelas deben estar fundadas desde un «proyecto educativo público laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad» (Artículo 111).

Así mismo, la *Ley de inclusión escolar n.º 20 845* (República de Chile, 2015) agrega que el Estado «debe propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. A su vez, tiene que promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes» (Artículo 4).

Desde una concepción de Estado unitario, la *Constitución Política de la República de Chile* (República de Chile, 1980), vigente al momento de realizar el presente estudio, establece el derecho a la educación, garantizado la matrícula a todas las personas que resi-

den en el territorio; pero, como se discutirá más adelante, no así las circunstancias de permanencia en el espacio de la escuela.

Convivencia escolar como un primer paso hacia la inclusión

La convivencia escolar se entiende como el conjunto de «instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa» (República de Chile, 2011b, artículo 6). Esta definición se complementa ocho años más tarde en la *Política de convivencia escolar* (Mineduc, 2019d), la cual señala que ella «debe inspirar, encantar e invitar a construir y vivir experiencias pedagógicas cargadas de sentido, donde se vuelva un imperativo el reconocimiento y la valoración de las identidades personales y el cuidado de todos» (p. 8).

Es así como la convivencia no solo abarca a las aulas, el alumnado y su cuerpo directivo; también las familias juegan un rol importante dentro de las escuelas. Este aspecto es recogido por la *Política nacional de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2018), la cual plantea la necesidad de «una convivencia escolar que valore la diversidad e integre colaborativamente a estudiantes extranjeros y sus familias» (p. 42).

La convivencia y la relación que emerge entre los participantes de los centros escolares, estudiantes, apoderados y docentes sería un requisito relevante al momento de llevar a cabo procesos inclusivos. Allí la política nacional de convivencia escolar (Mineduc, 2019a) «posibilita el aprendizaje de relaciones de respeto, de inclusión y de participación democrática, pero también de sus contrarios» (p. 8). A causa de esto, plantea que «en el establecimiento educacional se aprende a convivir, sea para favorecer la inclusión o para alimentar la discriminación, para aportar a la comunidad o para dañarla» (p. 8).

En síntesis, en los documentos analizados, a los colegios con estudiantes migrantes se les convoca a implementar planes y programas de apoyo para conservar o mejorar la convivencia, con el fin de favorecer la inclusión y eliminar todo tipo de exclusión. Lo anterior está respaldado de forma general por la *Ley de inclusión escolar n.º 20 845* (República de Chile, 2015) que, si bien no se refiere de forma específica al caso migrante, señala la implementación de «planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar» (Artículo 6, letra f).

En esa línea, la *Política nacional de convivencia escolar* (Mineduc, 2019a) consigna que «la convivencia inclusiva se sostiene en el principio de responsabilidad que alude al ejer-

cicio de los derechos y al cumplimiento de las responsabilidades propias de cada uno de los actores» (p. 13).

Diversidad cultural en el sistema educativo chileno

La *Política nacional de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2018), refiere, por un lado, la necesidad de fortalecer la gestión escolar en cuanto a procesos de inclusión y, por otro, propone la diversidad como una oportunidad para fortalecer las relaciones que conlleva la migración; esta última se constituye como una realidad en los jardines de infantes, escuelas y liceos, los cuales son cada vez más diversos. Esto acarrea tanto un desafío como una oportunidad para desarrollar capacidades de trabajo en contextos multiculturales y, de esta manera, avanzar hacia la construcción de relaciones interculturales en las escuelas (Mineduc, 2018).

La llegada de estudiantes migrantes implicaría cambios significativos en los establecimientos educativos, en lo que se refiere a las estrategias y metodologías utilizadas; estas deberían replantearse desde una mirada inclusiva para así dar respuesta a la diversidad cultural existente. En dicha política se define este enfoque como aquel que contempla un desarrollo de trabajo educativo, que acoge la diversidad de la escuela, que aspira a espacios de encuentro, dentro y fuera del aula y que promueve diálogos y expresión de intereses, valores, características personales y socioculturales, sin jerarquías, estereotipos ni discriminaciones (Mineduc, 2018).

Lo anterior conllevaría entonces a abrir caminos hacia una educación intercultural, aun cuando en el corpus analizado no se cita a autores emblemáticos en el campo de la interculturalidad crítica, como Walsh y Tubino. Al respecto, la *Política nacional de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2018) se acerca al enfoque de interculturalidad crítica, con un horizonte social, ético y político en construcción, el cual enfatiza las relaciones de manera horizontal entre las personas, pueblos, culturas y el Estado. Esa relación se sustenta en el diálogo de alteridad al facilitar la comprensión sistemática e histórica de las personas, grupos y pueblos que interactúan de manera permanente en los diferentes territorios, a través de nuevas formas de convivencia entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen (Mineduc, 2018).

Ya la *Ley general de educación n.º 20 370* (República de Chile, 2009) indica que «se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad» (Artículo 23, § 4). Por ello, el

«sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia» (Artículo 23, § 3).

Finalmente, la *Ley del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización n.º 20 529* (República de Chile, 2011b) indica la necesidad de considerar la educación intercultural bilingüe y de realizar adecuaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes migrantes.

Estamento documental 2: orientaciones ministeriales

Se analizaron 11 fuentes documentales pertenecientes al Ministerio de Educación, publicadas entre 2016 y 2021. Estas corresponden a orientaciones ministeriales (10) y un tríptico, las cuales están dirigidas a directivos, docentes y personal de los establecimientos. La información que se logra obtener como resultado se presenta en cuatro categorías: conceptualizaciones sobre la inclusión educativa, construcción de comunidades educativas inclusivas, inclusión educativa y estudiantes migrantes y camino hacia una educación intercultural.

Conceptualizaciones sobre la inclusión educativa

Desde la promulgación de la *Ley de inclusión escolar n.º 20 845* (República de Chile, 2015), el Mineduc la ha utilizado como marco normativo en al menos cuatro de las orientaciones analizadas; en ellas se destaca la relevancia de la incorporación de los principios de integración e inclusión. Para comprender de mejor manera a la inclusión, se establece que es el sistema educativo el encargado de «eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes» (Artículo 1, letra k).

Además, desde esta ley se debe promover que los establecimientos «sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión» (Artículo 1). Esto permite evidenciar el compromiso ético del Estado al comprometerse con la construcción de una sociedad más inclusiva en relación al acceso, al aprendizaje y a la participación de todos.

Para conseguir lo anterior, en el documento *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2017) se plantean tres principios orientadores: «presencia, reconocimiento y pertinencia, son transversales y mutuamente dependientes y, por lo tanto, ninguno de ellos puede ser pasado por alto en el propósito de definir acciones educativas inclusivas» (Mineduc, 2017, p. 16).

En esta misma línea, en 2020 el Mineduc pone a disposición de las escuelas una orientación titulada *Herramientas para una educación más inclusiva* (Mineduc, 2020b), que está enfocada en entregar herramientas y sugerencias para alcanzar mayores grados de inclusión. Si bien no se especifican acciones relacionadas directamente con la inclusión de escolares migrantes, en dicho documento se plantean recomendaciones para ampliarla «a atender todas y cada una de las diferencias de los integrantes de una comunidad educativa» (Mineduc, 2020a).

Esto reafirma lo mencionado en *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* (Mineduc, 2019d), al validar que toda iniciativa que se requiera implementar bajo este enfoque debe ser diseñada y analizada por cada uno de los tres principios, siempre de forma articulada y colaborativa con los diferentes agentes que conforman la escuela. Así, se resguardaría que cada integrante se relacione con otros a través de una vinculación interpersonal e intercultural, la que se puede dar, incluso, entre estamentos; ello permitiría entregar una respuesta pertinente y oportuna a las necesidades de toda la diversidad presente en aula (Mineduc, 2020b).

Construcción de comunidades educativas inclusivas

El corpus analizado sugiere la construcción de espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de la comunidad educativa, la cual a partir de sus diferencias y sus peculiaridades, progresa en su propuesta educacional favorecedora de todas y todos sus estudiantes, los cuales puedan desarrollar positivamente su progreso escolar de forma pertinente y de calidad (Mineduc, 2016). Para ello, los establecimientos están llamados a diseñar e implementar acciones concretas en apoyo a la inclusión, donde cada eje va de la mano con los principios que se señalan en el apartado anterior.

Aun cuando en las diferentes orientaciones ministeriales se utiliza la expresión «comunidad educativa», esta no se profundiza en su definición hasta 2020, en el tríptico *Comunidades educativas inclusivas* (Mineduc, 2020a); este hace alusión a las familias extranjeras como parte de dichas comunidades, incluyéndolas en la definición que expone. También cobran un papel relevante los grupos familiares nacionales, ya que se señala que son fundamentales para promover la incorporación o acogida de las familias foráneas en la escuela.

Respecto a los ejes y principios, las orientaciones emanadas por el Mineduc, específicamente en *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* (Mineduc, 2019c),

apuntan a la incorporación de un enfoque inclusivo e intercultural en el trabajo con alumnado extranjero. De la mano con el principio que alude a la presencia, se relacionaría directamente con el eje de los instrumentos normativos y de gestión institucional, debido a que estos documentos definen los referentes éticos, estratégicos y normativos de cada escuela.

El principio de reconocimiento se entrelaza con el eje de conocer sus trayectorias educacionales, ya que una escuela inclusiva se forma con la riqueza de los saberes, identidades, culturas y realidades que aportan quienes la integran (fundamentalmente, sus estudiantes). Por último, el principio de pertinencia se relaciona con el eje de gestión y prácticas del establecimiento.

Por su parte, en *Acogida en comunidades educativas inclusivas* (Mineduc, 2021c) se observa un esfuerzo por resignificar los procesos de acogida, como un conjunto de acciones permanentes, sistemáticas e integrales enfocadas en el estudiantado y sus familias.

Inclusión educativa y estudiantes migrantes

El Mineduc, en función de los mismos principios estratégicos, compartió con los establecimientos educacionales en 2017 y en 2019, las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*.

No obstante, la presencia de estudiantes migrantes ha aumentado en las aulas de nuestro país. Por tal razón, nace la necesidad de establecer protocolos de acogida, definidos como «una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso» (Mineduc, 2019b, p. 53). Su implementación apunta a asegurar una educación inclusiva de calidad para todos/as y el respeto hacia la cultura, nacionalidad y etnia de las personas migrantes

Así también lo reafirma el documento *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* (Mineduc, 2019d), que busca principalmente promover una serie de acciones que permitan favorecerla dentro de las escuelas. Se observan diferentes tipos de estrategias centradas en cada uno de los principios del enfoque inclusivo: que valoren la presencia de estudiantes migrantes en el establecimiento, que permitan profundizar su reconocimiento y que desarrollen la pertinencia de la práctica pedagógica. De esta forma, se resguarda que cada integrante de la escuela logre relacionarse con otros a través de un vínculo interpersonal e intercultural; ello permite entregar una respuesta educativa de forma pertinente y oportuna a toda la diversidad de estudiantes presentes en el aula de clases (Mineduc, 2019c).

A su vez, se observa una preocupación del Estado por la inclusión de estudiantes migrantes dentro de las comunidades educacionales, mediante la creación de orientaciones técnicas que favorecen el trabajo inclusivo, a través de la entrega de lineamientos enfocados a la diversidad y a los desafíos que esta presenta. En dicha preocupación también se ha incluido a los estudiantes extranjeros que han arribado a escuelas rurales multigrado (Mineduc, 2021b), donde la matrícula nacional es menor, por lo cual su presencia y las diferencias por nacionalidad se hacen aún más notorias.

No obstante, se observa en los textos un mayor énfasis en el trabajo administrativo que deben realizar directivos y docentes por sobre la praxis educativa. Lo anterior, aunque se declaren como foco las actividades que pueden desarrollar los distintos actores de la escuela para avanzar hacia la construcción de comunidades educativas interculturales y eliminar las barreras que generan exclusión y discriminación (Mineduc, 2019c).

Un gesto de superación de este énfasis en lo administrativo —que connotan los protocolos— se evidencia en el documento *Acogida en comunidades educativas inclusivas* (Mineduc, 2021c), según el cual el desafío para los establecimientos educativos radicaría en la elaboración de un proceso de recibimiento

que logre articular las distintas acciones que se implementan desde la gestión interna de la escuela, promoviendo una mirada integral y articulada, que no se restrinja a un protocolo que se dirige a un grupo de estudiantes con características particulares, o a cargo solo de un grupo específico de profesionales, sino que avance en una comprensión de la acogida en donde toda la comunidad educativa se hace parte. (p. 2)

Camino hacia una educación intercultural

Al analizar las orientaciones ministeriales se aprecia que, en seis de estas, se hace mención a la interpretación del Ministerio de Educación a este enfoque. En *¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural?* (Mineduc, 2019d), *Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo* (Mineduc, 2020c) y *Herramientas para una educación más inclusiva* (Mineduc, 2020b), la interculturalidad se considera como un diálogo simétrico y horizontal entre saberes, que busca el reconocimiento y la comunicación entre las distintas culturas dentro de la escuela y que sirve como promotora de prácticas basadas en el respeto y la validación mutua. Esto es claro en Mineduc (2019c) al señalar que «la interculturalidad contempla el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales» (p. 5).

En las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2017; Mineduc, 2019b) se define el enfoque intercultural desde la perspectiva de Walsh (2009). Esta autora enfatiza un aspecto ético-político en su definición que, si bien busca propiciar el diálogo entre culturas existentes en la misma escuela, también persigue que la sociedad deba hacerse cargo de las asimetrías de poder que se puedan observar. Se logra evidenciar la importancia del rol de los docentes, al permitirles visibilizar y abordar las inequidades al interior del establecimiento escolar, «de modo de favorecer procesos de aprendizaje culturalmente pertinentes para todas y todos» (Mineduc, 2017; Mineduc, 2019a, p. 28).

El documento *Comunidades educativas inclusivas: claves para la acción* (Mineduc, 2019c) estimula el respeto y la valoración de la diversidad cultural existente tanto dentro como fuera de la sala de clases, mediante el favorecimiento de la interculturalidad; esto se ejemplifica en la modificación de sus prácticas didácticas y pedagógicas, desde una mirada inclusiva.

Un gesto de avance hacia el trabajo pedagógico intercultural con estudiantes migrantes se encuentra en la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Mineduc, 2021a). El propósito de esta guía es «la enseñanza de español como segunda lengua desde el enfoque de la comunicación intercultural» (p. 4), bajo la premisa de valoración de la diversidad lingüística como oportunidad de una formación integral para todos.

Discusión

En la base de las leyes y orientaciones ministeriales analizadas están los derechos humanos, los cuales establecen que las personas tienen derechos y libertades sin distinción alguna, ya sea esta su etnia, color, sexo, origen nacional, social, entre otras. No obstante, y dando respuesta a la pregunta de investigación, el análisis de los documentos del marco legal en forma general da cuenta de la falta de especificidad frente a la realidad escolar migrante en cuanto a su proceso de inclusión en los establecimientos educativos.

Lo anterior podría obedecer a que las leyes se han enfocado al reconocimiento de su cultura, nacionalidad o raza, más que en el diálogo e interacción con ellas en términos interculturales; ello, además, invisibiliza la idiosincrasia que posean estos al promover la conservación de nuestra nacionalidad.

Este hallazgo va en la línea de lo expresado por Mora-Olate (2018), quien estima que el cuerpo legal resulta insuficiente para las actuales exigencias que conlleva la migración, debido a que este se aleja del enfoque de derechos y de aquellos acuerdos que ha realizado Chile con organizaciones mundiales en torno a los migrantes. Como se concluye en una investigación reciente y similar a esta, el Ministerio de Educación en Chile

se ha enfocado principalmente a la eliminación de barreras y mejora de procesos para que alumnos extranjeros ingresen y permanezcan en los centros escolares en igualdad de condiciones. Sin embargo, no ha desarrollado medidas concretas que promuevan la transformación educativa y pedagógica de los centros escolares para la inclusión del alumnado extranjero. (Quezada *et al.*, 2021, p. 15)

La falta de atención hacia la inclusión, migración e interculturalidad se observa en el estamento leyes, partiendo de la *Constitución Política de la República de Chile* (República de Chile, 1980) vigente al momento de realizar el presente análisis; esta, desde «una concepción de estado unitario, no alude la realidad multicultural del territorio nacional, entonces el derecho a la educación parece quedar reducido al acceso, pero no a las condiciones de ella» (Mora-Olate, 2018, p. 234).

Tampoco se alude a la realidad migrante en las siguientes leyes que regulan actualmente la educación en Chile: *Ley de subvención escolar preferencial n.º 20 248* (República de Chile, 2018), *Ley de calidad y equidad de la educación n.º 20 501* (República de Chile, 2011a), *Ley de no discriminación n.º 20 609* (República de Chile, 2012), *Ley de inclusión escolar n.º 20 845* (República de Chile, 2015) y *Ley plan de formación ciudadana n.º 20 911* (República de Chile, 2016).

Como lo destacan Valdés *et al.* (2022), en Chile recientemente se ha promulgado su primera *Ley de Migraciones n.º 21 325* (República de Chile, 2021), que en el ámbito educativo «sigue siendo un tema pendiente en la legislación chilena actual» (p. 3). En materia educativa, esta ley, y en el tenor del cuerpo legislativo de educación y migración, solo se remite a asegurar el acceso de los estudiantes migrantes, pero no avanza en la línea inclusiva del aseguramiento de sus condiciones (Quintana, 2021). Al respecto, Ravetllat (2022) es enfático en señalar que esta ley pierde la oportunidad de

dar un salto cualitativo e incorporar, junto al acceso, una mención al deber de los órganos del Estado, en el ámbito de sus competencias, de establecer las medidas necesarias para facilitar la realización personal y la inclusión social y educativa de todos los niños, niñas y adolescentes extranjeros que se encuentren escolarizados en territorio chileno, entendiendo

por inclusión toda acción que proporcione la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje, la participación y la socialización. (p. 656)

Esta ausencia puede conllevar a un vacío tanto teórico como práctico para las comunidades educativas, en las cuales «los y las escolares migrantes han estado atrapados en la incongruencia de las leyes chilenas, las cuales no habrían estado respetando acuerdos internacionales como los derechos de los niños y las niñas, vulnerando así sus derechos humanos» (Mora-Olate, 2018, p. 237).

Entre las orientaciones ministeriales que se revisaron para este análisis, recién en 2020 y 2021 cobra relevancia el enfoque intercultural, incorporándose en los documentos emanados por el Mineduc; en ellos prevalece la importancia de la interacción y el valor de vivir en comunidades donde se fortalecen las relaciones. No obstante, la evidencia es clara en señalar que «existe escaso desarrollo de acciones que propendan al fortalecimiento del trabajo educativo y pedagógico de los centros escolares (Quezada *et al.* 2021, p. 14).

Al leer los resultados a la luz de las voces teóricas, en la *Política nacional de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2018) se define el concepto de interculturalidad a partir de referencias de organizaciones mundiales, en ausencia de referencias a autores emblemáticos en materias inclusivas e interculturales. Pero en las orientaciones ministeriales emanadas en 2017 y 2019 sí son citados para dar respaldo al concepto de interculturalidad (Tubino, 2005; Walsh, 2009).

No obstante, en los estamentos de leyes, políticas y orientaciones, predomina más bien un enfoque de interculturalidad funcional, debido al reconocimiento de las diferencias culturales y la diversidad con el fin de incluirlas al sistema ya establecido. Ello impulsa el diálogo y la tolerancia, pero sin cuestionar las causas de las desigualdades ni el sistema en la que estas se enmarcan (Tubino, 2015).

Al contrastar la información obtenida durante la revisión se aprecia la ausencia de los tres principios de la inclusión de forma conjunta en los estamentos. Algunos se enfocan solo en el de reconocimiento, lo cual deja a un lado los de presencia y pertinencia, a pesar de ser relevantes debido a que son interdependientes. Lo anterior resulta un tanto confuso para el lector/a-docente que busca crear acciones educativas inclusivas.

Por otra parte, si bien en la actualidad la educación inclusiva es uno de los grandes retos en los centros educativos, la manera de abordarla varía según los avances y dificultades que emergen de cada contexto (Duk & Murillo, 2016).

En suma, los hallazgos dialogan con los resultados obtenidos en estudios de la misma índole. En el de Jiménez *et al.* (2017) se coincide con el reconocimiento de la existencia de un corpus amplio de potencial utilidad «para que las escuelas puedan ir mejorando sus procesos y/o [sic] planes de acogida, pero que fácilmente pueden no cumplir su objetivo por la falta de orientaciones más específicas y contextualizadas, o bien por la falta de instancias de acompañamiento» (p. 114).

En cuanto a la importancia de los resultados construidos a través de la indagación documental, esta radica en su potencial interpelador para los actores de la escena educativa escolar en sus diferentes niveles, especialmente en quienes formulan las políticas y orientaciones en educación. Lo anterior, debido a que el presente estudio entrega ciertas luces de las continuidades y rupturas entre los estamentos documentales analizados, que aspiran a sustentar el enfoque educativo inclusivo en contexto de diversidad cultural migrante en Chile.

En conclusión, en relación con enfoque de inclusión educativa evidenciado en el corpus, lo que se aprecia en las leyes es más bien uno de integración y de interculturalidad funcional. En ciertos casos la interculturalidad es de tipo crítica, en algunas orientaciones que intentan promover la valoración de la diversidad cultural. Por lo tanto, esta divergencia de miradas podría entorpecer el camino para avanzar a una real inclusión.

Lamentablemente existe una débil preparación inicial del profesorado, donde ha estado ausente la dimensión ético-cultural en la formación docente (Santander *et al.*, 2022). También por falta de lineamientos, capacitaciones y compromiso por parte del Mineduc y, por ende, del Estado, cuyos establecimientos se enfrentan «al desafío de implementar iniciativas sin los apoyos necesarios, lo que puede provocar que los resultados no sean coherentes con los principios que impulsan dichos documentos» (Jiménez *et al.*, 2017, p. 113).

La realidad compleja en las aulas supera la visión declarada en los documentos analizados. Esto se debe a que no se evidencia por parte de la cartera de Educación la entrega de herramientas y apoyos específicos a nivel curricular, didáctico y evaluativo, a fin de que sean implementados en las aulas culturalmente diversas. Tal y como lo plantea Mora-Olate (2021), la escuela resulta ser un espacio impositivo para los estudiantes migrantes, porque ella «gestiona predominantemente la diversidad cultural desde una perspectiva asimilacionista, donde es vista como un problema, un obstáculo» (p. 8).

En síntesis, el enfoque de las leyes, políticas y orientaciones educativas en Chile aborda la migración desde una perspectiva de integración e interculturalidad funcional. Se tiende más bien a la invisibilización del estudiantado extranjero. Por eso, su inclusión en la educación chilena sigue aún como una interrogante.

Finalmente, cabe destacar que la limitación que presenta esta revisión documental es que no incluye documentación propia de los establecimientos como: Proyecto Educativo Institucional, protocolos de acogida y tampoco el Plan de Mejoramiento Educativo; análisis que hubiese permitido develar en qué aspectos las leyes, políticas y orientaciones dirigidas a la escolarización de estudiantes migrantes permean —o no— a dichos instrumentos de la gestión escolar de la comunidades educativas.

En cuanto a las proyecciones del estudio, se espera que surjan nuevas investigaciones que busquen analizar la nueva política para alumnado migrante, ya que la actual caducó en 2022. Así como también se vuelven necesarias investigaciones que evalúen la bajada de estos tres estamentos documentales en las comunidades escolares desde las voces de sus protagonistas: profesorado, estudiantes y familias.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw Hill.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Blanco, R. (2006) La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19-27.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM; OEI.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018) Estudiantes migrantes en escuelas políticas chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/g6wz>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2021). *Variación de la matrícula oficial 2020*. Autor.

- Cisternas, N., Jara, L., & Vuollo, E. (2019) Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas, & J. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73-106). LOM.
- Duk, C., & Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema [Editorial]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/j5zf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). *Informe anual de actividades 2004, Chile*. <http://bitly.ws/A9ev>
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/j5zj>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional.
- 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. <https://doi.org/f7cx>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Ministerio de Educación [Chile]. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <http://bitly.ws/A9ey>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <http://bitly.ws/A9eB>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros*. <http://bitly.ws/A9eD>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2019a). *Política nacional de convivencia escolar*. <http://bitly.ws/A9eH>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2019b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <http://bitly.ws/A9eN>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2019c). *Comunidades educativas inclusivas: claves para la acción*. <http://bitly.ws/A9eP>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2019d). *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* <http://bitly.ws/A9eU>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2020a). *Comunidades educativas inclusivas* [Tríptico]. <http://bitly.ws/A9eZ>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2020b). *Herramientas para una educación más inclusiva*. <http://bitly.ws/A9fz>

- Ministerio de Educación [Chile]. (2020c). *Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo*. <http://bitly.ws/A9f6>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2021a). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. <http://bitly.ws/A9fa>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2021b). *Guía para la inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado*. <http://bitly.ws/A9fb>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2021c). *Acogida en comunidades educativas inclusivas*. <http://bitly.ws/A9ff>
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, M. L. (2021). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://bitly.ws/A9fi>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Talis 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* [Volumen 1]. <http://bitly.ws/A9fg>
- Pavez, I. (2012). Inmigración en Chile: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Porter, G., & Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva: claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada; Centre for Inclusive Futures.
- 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>
- Quintana, G. (2021, 12 de julio). Nueva ley de migraciones y educación: la inclusión en los márgenes del olvido. *Diario UACH*. <http://bitly.ws/A9fq>
- Ravetllat, I. (2022). Niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile: comentarios críticos a la Ley de migración y extranjería. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 22, 647-678. <https://doi.org/10.22201/iiij.24487872e.2022.22.16964>
- República de Chile. (1980). *Constitución Política de la República*. República de Chile.
- República de Chile. (2009). *Ley n° 20 370. Ley general de educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- República de Chile. (2011a). *Ley n.º 20 501. Calidad y equidad de la educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346>
- República de Chile. (2011b). *Ley n.º 20 529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. <http://bitly.ws/A9g8>
- República de Chile. (2012). *Ley n.º 20 609. Establece medidas contra la discriminación*. <http://bitly.ws/A9gb>
- República de Chile. (2015). *Ley n.º 20 845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. <http://bitly.ws/A9gc>
- República de Chile. (2016). *Ley n.º 20 911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. <http://bitly.ws/A9ge>
- República de Chile. (2018). *Ley n.º 20 248. Subvención escolar preferencial*. <http://bitly.ws/A9gf>
- República de Chile. (2021). *Ley de migración y extranjería n.º 21 325*. <http://bitly.ws/A9gi>
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santander, E., Muñoz, Y., Fernández, M., & Soto, P. (2022). ¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas?: un estudio de caso en jardines públicos en Chile. *Revista Boliviana de Educación*, 4(7), 48-65. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.937>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2022). *Migración en Chile: lecciones y desafíos para los próximos años: balance de la movilidad humana en Chile*.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/f7c8>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., & Abett, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 33-57. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2334>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Perú.