



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ARGENTINA**

Políticas públicas migratorias para estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno. Un análisis desde la perspectiva del marco legal, sociohistórico y educativo.

Trabajo final de investigación para optar por el grado de
Magíster en Desarrollo Humano

Autor: Jennifer Jazmín Llanos Oñate.
Director de tesis: Claudio Andrés Briceño Olivera, PhD.

13/03/2023

Índice

I	INTRODUCCIÓN.....	1-3
II	MARCO REFERENCIAL	
2.1	Educación, igualdad e inclusión.....	4-5
2.2	La educación en América Latina en un contexto migratorio.....	6-8
2.3	Políticas Públicas: Marco legal, ciclo y áreas de incidencia en educación.....	9-11
2.4	Parámetros legales de desarrollo y aplicación de las políticas públicas migratorias en educación en Chile desde una mirada socio-histórica.....	12-17
2.5	Mención de Políticas públicas vigentes para el estudiante extranjero en Chile desde el área Académico-institucional.....	18-19
III.	DESARROLLO HUMANO DESDE UN ENFOQUE DE CAPACIDADES	
3.1	Funcionamientos, Capacidades y Agencia.....	20
3.2	Enfoque de Capacidades	21-22
3.3	Desarrollo Humano como Paradigma teórico.....	23-24
IV.	METODOLOGÍA	
4.1	Diseño de la investigación.....	25
4.2	Criterios de inclusión y exclusión.....	26-27
4.3	Categorías y sub-categorías de análisis.....	28
4.4	Algunas Consideraciones.....	29
V	RESULTADOS	
5.1	Hitos Sociohistórico: construcción de una política migratoria desde los principales eventos históricos.....	30-32
5.2	Transformaciones de la última década.....	33-34
5.3	Marco Legislativo: medidas legislativas con repercusiones en el sistema educativo público en términos de cobertura y soporte estatal.....	35-40
5.4	Punto de inflexión entre las problemáticas desde el Marco Legal, hacia las necesidades de cambios en el Marco Educativo	41-45
5.5	Transformaciones en el Marco Educativo ante aulas como punto de encuentro intercultural y zonas de contacto.....	46-48

5.6	Nuevas necesidades en el Marco Educativo: Capacitación de docentes.....	49-50
5.7	Necesidad de un cambio en las aulas y en la formación de profesionales.....	51-52
5.8	Propuesta desde el Marco Legal hacia el Marco Educativo.....	53-55
5.9	Principales problemáticas abordadas desde las subcategorías de análisis según acuerdos discursivos presentes en el corpus textual.....	56-58
VI	CONCLUSIONES.....	59-60
VII	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61-72

Índice de Tablas

Tabla N1:	Pacto mundial para la migración segura, ordenada y regular.....	7
Tabla N2:	Capacidades.....	21
Tabla N3:	Categorías y sub-categorías en el corpus.....	28
Tabla N4:	Referencias de textos asociados a Estado Homogeneizador.....	31
Tabla N5:	Referencias de textos asociados al reconocimiento integral del aula de clase.	33
Tabla N6:	Referencias de textos asociados a cobertura Escolar e inmigración.....	36
Tabla N7:	Referencias a Textos asociados a Diversidad cultural.....	38-39
Tabla N8:	Referencias a textos asociados a dificultades frente a la diversidad en el aula.	41-42
Tabla N9:	Referencias a textos asociados a falencias en el aula de clase.....	43
Tabla N10:	Referencias a textos asociados a Falta de políticas públicas frente a dificultades idiomáticas.....	44-45
Tabla N11:	Subcategoría: El aula como lugar de encuentro intercultural.....	46-47
Tabla N12:	Subcategoría: Zonas de contacto.....	48-49
Tabla N13:	Subcategoría: Nuevas necesidades.....	50-51
Tabla N14:	Subcategoría: Transformaciones en el sistema educativo.....	52-53

Índice de Figuras

Figura 1: Diagrama del ciclo de la política pública.....	10
Figura 2: Cantidad de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales chilenos por años.....	13
Figura 3: Población extranjera que reside en Chile al 31 de diciembre de 2020.....	14
Figura 4: Diagrama de aplicación criterios de inclusión y exclusión.....	27
Figura 5: Ciclo de la política del estudiante Extranjero 2018-2022.....	54
Figura 6: Falencias y problemáticas resaltadas por los autores.....	56

I. Introducción

La migración además de implicar un traslado, incluye nuevos comienzos para los individuos, como afirma Hubert Mazurek "supone la consideración espacial de salida y llegada, un proceso de traslado, más socio-psicológico que físico" (Mazurek, 2009, p.12) Estos cambios, pueden ser reflejados en el proceso escolarización con un rango etario que comprende los estudios primarios, secundarios, así como la educación universitaria. Es en este ámbito, donde se debe promover el respeto y la valoración hacia la diversidad, y donde través del ejercicio del rol de la mediación pedagógica, que Prieto (1997) describe como un ejercicio, en el que el docente escolta al estudiante en su recorrido por el aprendizaje, encausando respetuosamente situaciones que estimulen los saberes, distintas percepciones del mundo y de sí mismo. Lo que permite que la valoración de la diversidad, en el entorno escolar trascienda más allá del reconocimiento de acuerdos internacionales en favor del migrante. En esta línea, se entiende, que es en el ámbito escolar, es donde se pueden establecer puentes de interacción que trasciendan culturas y que enriquezcan las naciones.

Es por esto, que es pertinente estudiar algunas de las aristas que competen al sistema educativo, desde los programas de formación de profesores que autores como Zapata (2014), ve como un pilar fundamental para una mirada intercultural, ya que posiciona a los docentes como necesariamente sujetos activos e involucrados dentro de un proceso de aprendizaje contextualizado a un entorno social, cultural e histórico. Lo que habilita el reconocimiento de la diversidad en las aulas de clase.

Bajo el contexto migratorio actual que atraviesa Chile, resulta relevante, el desarrollo de una revisión bibliográfica sistemática, para la construcción de un co-relato en políticas públicas educativas, desde el paradigma del Desarrollo Humano y enfoque de las Capacidades.

En este paradigma, se presenta el Desarrollo Humano como un proceso en el que se enfoca el mayor nivel de importancia al individuo, su bienestar y su libertad, teniendo en cuenta para ello proporcionar las posibilidades del desarrollo de funcionamientos y capacidades que se consideren valiosos para las personas. Y que además estas, se conviertan en agentes precursores de cambios en sociedad. (PNUD,1990)

Desde esta perspectiva, y bajo el contexto migratorio actual que enfrenta Chile, conviene repensar la educación e identificar aspectos que requieren mayor análisis o quizás un cambio en el sistema educativo hacia un camino más inclusivo.

El Objetivo general de esta investigación es, analizar a través de una revisión sistemática bibliográfica, el marco legal, hitos sociohistóricos y desafíos educativos como categorías en el desarrollo de políticas públicas para estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno desde el paradigma de desarrollo humano. Y como objetivos específicos:

- i. Relacionar los distintos hitos sociohistóricos con cambios y transformaciones en las políticas públicas para estudiantes extranjeros en edad escolar en Chile.
- ii. Evaluar desde el marco legal, los límites y alcances que comprenden las políticas públicas vigentes para los estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno.
- iii. Determinar los desafíos educativos en materia de políticas públicas para estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno.

La organización de este trabajo contempla cinco partes, en primera instancia el marco referencial, y teórico, que resume y sustenta las principales componentes teóricas; un capítulo de metodología donde se fundamenta la opción procedimental que incluye criterios de selección, exclusión y pertinencia del corpus textual para el cumplimiento de los objetivos; una sección con los resultados e inferencias obtenidas en la presentación y desarrollo de categorías conceptuales y finalmente un apartado con las conclusiones a raíz del análisis abordado.

En coherencia con la opción metodológica de revisión bibliográfica sistemática, se han establecido, en cuanto los criterios de elegibilidad, la consideración de 5 aspectos de inclusión :a) Artículos académicos que aborden como eje central las políticas públicas para el estudiante migrante en las categorías de hitos sociohistórico, marco legal y desafíos Educativos, b) Artículos académicos listado por Web Of Science de Thomson Reuters (Ex ISI), Scielo, Redalyc, Google Scholar, páginas editoriales; c) Artículos académicos en español e inglés; d) Artículos académicos con un rango temporal desde 2000 hasta 2021; e) artículos que estén en inglés y en español, f) Artículos, textos y declaraciones gubernamentales oficiales, leyes, sitios web oficiales de organizaciones mundiales que se enmarquen en el tema central de la investigación. En cuanto a

los 3 aspectos de exclusión, se tienen: g) textos atemporales al rango establecido, h) columnas de opinión, i) textos que no se vinculen a las áreas de educación, migrantes y políticas públicas.

De este modo, la presente investigación pretende abordar la recopilación objetiva de datos, desde donde se identifiquen acuerdos discursivos como puntos de incidencia, que permitan posteriormente, según un paradigma teórico cualitativo, desarrollar procesos de análisis que conlleven a la interpretación contextual vigente, en materia de políticas públicas para estudiantes extranjeros en Chile.

II. Marco referencial

2.1 Educación, Igualdad e inclusión.

La educación por muchas décadas se pensó como un privilegio de las clases altas en sociedad y adineradas y dirigida para un público masculino. Décadas más tarde, en 1948 es considerada como un derecho universal por la en la declaración de Derechos Humanos Universales por la ONU y concebido como una arista primordial en la lucha para reducir la pobreza y la calidad de vida de las personas. (Banco Mundial,2022).

Por consiguiente, y a raíz de su importancia, la educación está incluida como 4to objetivo en la Agenda 2030 de Desarrollo Sustentable Banco Mundial (2022). Abarcando para su análisis, un gran número de indicadores, entre ellos, la igualdad de oportunidades, cobertura, el perfeccionamiento del equipo de profesionales, además de una comunidad educativa que cuente con todos los protocolos y lineamientos que permitan una interacción efectiva entre todos los participantes.

La educación es, por tanto, uno de los principales pilares del mundo social, a través de ella se transmiten pautas y normas que después de ser aprendidas se replican en la sociedad. Por otro lado, mediante a la educación también se transmite variados conocimientos que enriquecen el conocimiento y el saber lo que permite desarrollar la curiosidad de cada mente desde sus tempranas edades, permitiendo un integral desarrollo de las facultades mentales y físicas de cada niño y niña, como lo destaca la UNICEF (2022), al referir que todas las personan tiene derecho a recibir educación y estimando además que alrededor de mil millones de niños se dirigen a clase cada día. Sin embargo, aún quedan desafíos que enfrentar en temas de cobertura, igualdad e inclusión en esta materia.

La reciente crisis sanitaria mundial debido al Covid-19, ha expuesto un sistema de seguimiento escolar muy deficiente en muchos países del globo, debido a la falta de recursos tecnológicos, capital humano o instalaciones apropiadas que pudieran cumplir con los protocolos requeridos. A esto, también se suma otras dificultades que condicionan el recibir y participar en el proceso de enseñanza, como lo es las dificultades que engloba la pobreza, ya que como lo

menciona la UNICEF (2021) los niños que habitan en hogares y que están bajo el umbral de pobreza tienen cinco veces más probabilidades de deserción escolar.

Esta brecha existente, entre el nivel de ingreso de un hogar y las posibilidades de recibir una educación adecuada constituye uno de los grandes desafíos, que enfrenta la educación a nivel mundial y en especial en países subdesarrollados.

La inclusión en educación, es una variable que aún es invisibilizada en el sistema educativo, los niños que tienen discapacidad y los que pertenecen a minorías étnicas también tienen más probabilidades de quedar en una situación de desventaja (UNESCO,2021).Ante esto, para abordar la inclusión y la igualdad es necesario visibilizar las diferencias culturales, plantear los requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales, y plantear oportunidades educativas que trasciendan el género, como menciona UNICEF (2021) lo que solo ha sido conseguido en el 66% de los países en materia de educación primaria. Siendo este punto, una limitante para niñas de ciertas partes del mundo, además de ciertas normas de género que también repercuten negativamente sobre los niños.

Una educación inclusiva por derecho debe dar oportunidades a todos, y crear un ambiente de crecimiento que derribe estereotipos y permita el desarrollo de niños hacia la expansión de sus saberes y el desarrollo de su potencial intelectual y físico, derribando barreras que coarten sus capacidades. Y, por tanto, entendida como un sistema educativo capaz de adaptarse a las necesidades de sus alumnos (Vicaría para la Educación ,2014).

Además, se debe evidenciar la necesidad de mayor conectividad entre zonas aisladas y rurales donde según la UNICEF hay el doble de probabilidades de ausencia escolar que en entornos urbanos. Junto a esto también es necesarias propuestas ante las problemáticas debido a conflictos nacionales o internacionales que afectan e interviene el acceso o continuidad en el sistema educativo de los estudiantes, puesto que se estima, en zonas de conflicto, 27 millones de niños no van a la escuela. (UNICEF, 2021)

Todo esto, dentro de un amplio margen dictaminado por políticas públicas de cada país y que trascienden del orden jurídico, a lo cultural y social.

Considerando esto, a continuación, se considerarán antecedentes de América Latina en relación con contextos migratorios desde acuerdos Internacionales, que influyen posteriormente en las oportunidades de acceso e integración por parte de los estudiantes extranjeros en los sistemas de educación de cada país.

2.2. La Educación en América Latina en un contexto migratorio.

El desplazamiento de una persona de un país constituye un derecho Humano de acuerdo con las declaraciones de la ONU (2019), y se considera que los migrantes constituyen las sociedades de origen como las de destino, (CEPAL, 2008) y es independiente a las motivaciones que dan origen a ese flujo migratorio de una nación a otra, entre las principales pueden ser, fines económicos, familiares, salida de países en conflicto, crisis políticas, entre otras.

En América Latina, se estima que el flujo migratorio entre países de América Latina y el Caribe de la región según datos de la División de Población de las Naciones Unidas el 2021, es de “40,5 millones de personas; es decir, alrededor de un 15% de la población mundial de migrantes, cifrada en casi 272 millones de personas”. (CEPAL, 2019, p.32). Ante esto, se plantea la necesidad de un proceso global de negociaciones hacia un “Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular” (CEPAL, 2019).

Este Pacto Mundial, busca el cumplimiento de metas que aseguren y protegen a los migrantes y de esa forma no se vulneren sus derechos.

Entre las metas señaladas por la CEPAL (2018) están:

Tabla N°1: Pacto mundial para la migración segura, ordenada y regular.

Clasificación preliminar de los objetivos del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular				
Política pública	Acceso a protección social y a servicios	Regularización	Soberanía y seguridad de las personas migrantes	Inclusión social
1) Recopilar y utilizar datos precisos y desagregados como base para políticas basadas en evidencia.	4) Proveer a todos los migrantes de pruebas de identidad legal, identificación adecuada y documentación.	2) Minimizar los factores adversos y estructurales que compelen a las personas a dejar su país de origen.	8) Salvar vidas y establecer esfuerzos internacionales coordinados para migrantes desaparecidos.	16) Empoderar a migrantes y sociedades para lo ejecutar una inclusión y cohesión social integral.
3) Proveer información adecuada y oportuna en todas las etapas de la migración	14) Extender protección consular, asistencia y cooperación a lo largo del todo el ciclo migratorio	5) mejorar la disponibilidad y flexibilidad de los caminos de la migración regular.	9) Fortalecer la respuesta trasnacional al tráfico ilícito de migrantes.	17) Eliminar todas las formas de discriminación y promover un discurso público con basado en hechos para moldear la percepción de la migración
23) Fortalecer la cooperación internacional y las alianzas globales para una migración segura, ordenada y regular	15) Proveer accesos a servicios básicos para migrantes.	6) Facilitar reclutamiento justo, ético y las condiciones que aseguren el trabajo decente.	10) Prevenir, combatir la trata de personas en el contexto de migración internacional.	18) Invertir en el desarrollo de habilidades y facilitar el reconocimiento de estas, las calificaciones y competencias
	20) Promover transferencias de remesas de forma más rápidas, barata y contribuir a la inclusión financiera de los migrantes	7) Abordar y reducir las vulnerabilidades en la migración.	11) Gestionar las fronteras de una manera integrada, segura y coordinada	19) Crear las condiciones para la contribución de migrantes y diásporas al desarrollo sostenible en todos los países.
	22) Establecer mecanismos para la portabilidad de lo beneficios de seguridad social y beneficios ganados.	12) Fortalecer las certezas y las capacidades de anticipación en los procesos migratorios.	13) Utilizar la detención de migrantes solo como una medida de último recurso y trabajar hacia alternativas.	21) Cooperar en la facilitación del retorno sustentable, la readmisión y reintegración.

Fuente: C., Maldonado Valera, J. Martínez Pizarro y R. Martínez, “Protección social y migración: una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas”, Documentos de Proyectos

(LC/TS.2018/62), Santiago, p.70. Citado en CEPAL, 2018. Basado en el documento “Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration, Draft rev 2”.

Estos objetivos son, en perspectiva a la agenda de 2030 del Desarrollo Sostenible (ODS) y cuyo fin es incentivar el común compromiso y esfuerzo de las naciones en proporcionar protección social ante el flujo migratorio en la región (CEPAL, 2019). Cada una, busca un mayor seguimiento de información, orden y posibilidad de elaboración de políticas públicas en los respectivos países para resguardan el bienestar e integridad de los migrantes.

Desafortunadamente, pese al esfuerzo en conjunto que supone el cumplimiento con los ODS, la pandemia Covid-19 ha supuesto un obstáculo más, que ha interferido y ralentizado los procesos de integración de estudiantes extranjeros al sistema educativo, como consecuencia de la pérdida temporal y pausa de las clases presenciales. Como lo afirma CEPAL (2021):

América Latina y el Caribe es una de las regiones del mundo en que la interrupción de clases presenciales ha sido más prolongada, lo que se traducirá no solo en un retraso en términos de aprendizaje y agudización de las desigualdades, sino que, además, impide el acceso de niñas, niños y adolescentes a un espacio fundamental para la protección de un conjunto de derechos de la infancia. (p.123)

Lo que ha significado, la pérdida del espacio de encuentro educativo, puesto que no en todas las localidades, se dispone de maneras alternativas para impartir las clases, ya sea online o por correspondencia; lo que supone un aspecto más a considerar como causa de posibles desigualdades.

De este modo, se requieren la creación e implementación de políticas públicas que contribuyan a fortalecer mecanismo de disminución o cancelación de desigualdades en materia educativa. Por tanto, resulta pertinente poder dimensionar el ciclo de las políticas públicas y cómo impactan en el ámbito social.

2.3. Políticas Públicas: Marco legal, ciclo y áreas de incidencia en educación.

La descripción y comprensión del ciclo de las políticas públicas vistas como una categoría desde un marco legal, nos permiten tener un panorama jurídico amplio del impacto de las políticas. Por un lado, se entiende que son creadas por gobernantes elegidos democráticamente, que cuentan con una elaboración que está dentro de márgenes constitucionales, y cuentan con la participación de los ciudadanos, para posteriormente incorporar la corresponsabilidad, contribuyentes fiscales y actores políticos. (Villanueva,1995). Es decir, son un mecanismo útil para general cambios sociales que requieren de regulaciones, mediante la pauta de trabajo y la coordinación de las diferentes instituciones y el aparato del estado.

Por consiguiente, las políticas públicas incluyen tres sentidos que Aguilar Villanueva (1995) describe como en un primer plano, las problemáticas de carácter colectivo, que involucra grandes mayorías, y que potencialmente puede ser resueltas por la acción del estado. En segundo, al principio de libre acceso, a transparencia y apertura; para lo cual, las interacciones comprenden acuerdos, diálogos, polémicas, transacciones e involucran a los ciudadanos en manifestaciones, asociaciones en una legalidad que elabore canales de vinculación, se elaboran la ruta a seguir y las propuestas a seguir. Por último, el tercer sentido hace referencia al área de las transacciones, que involucran recaudaciones fiscales, gastos y capacidad de conseguir los objetivos con un presupuesto que abarque las pretensiones monetarias como de capital humano y capacidades de movilización de recursos que los proyectos necesiten para llevarse a cabo.

Estos tres sentidos que refiere Villanueva, describen la dirección, la magnitud y la amplitud que la política pública tiene en su campo. Sin embargo, conviene agregar que son las minorías y pequeños grupos los que son desplazados por las grandes colectividades y sus manifestaciones al momento de expresar las necesidades de cambios. Bajo esta idea se encuentran los grupos como migrantes que, al llegar a un país, no sienten el suficiente resguardo, o regulaciones que les garanticen sus derechos, el desarrollo de sus capacidades y mucho menos el respeto a un sentido de pertenencia.

Este eventual estado de vulnerabilidad urge ser atendido en materia de políticas públicas, las que resultan en una serie de pasos que comprenden un ciclo, como se muestra en el diagrama:

Figura 1: Diagrama del ciclo de la política Pública



Fuente: elaboración propia

Como se plantea en el diagrama, es un ciclo que inicia por la visibilidad de las problemáticas, seguido de la formulación de posibles alternativas favorables, en las que se contemplan las directrices, los actores involucrados, la coordinación institucional. Para luego, llevar a cabo de manera práctica las medidas previamente consensuadas. Posteriormente, se da paso a una etapa de evaluación del real impacto de las medidas, en las según el caso pueden determinar la necesidad de reformulaciones.

Teniendo presente este ciclo, como los aspectos previamente mencionados por Villanueva, resulta particularmente útil para este trabajo referirnos a características de diseño y formulación, desde donde se planteen las delimitaciones, alcances y límites de las políticas públicas pasadas y vigentes de inclusión al estudiante extranjero en educación, en lo que denominaremos marco legal como categoría de análisis.

En un primer plano, se tiene como base del marco legal singularidades propiamente constitucionales que rige las políticas públicas bajo lineamientos claros mandatos legales y leyes constitucionales. Un claro ejemplo es el artículo 1º y 5º de la actual constitución chilena (1980), los cuales señalan que:

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece”; Art 5º: “el ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. (Art.1º, art.5º)

En estos artículos se desprende, la guía en la cual los proyectos de ley y políticas deben regirse. Particularmente, en materia de educación, al reconocerse como un derecho humano, resulta imperativo, que desde el Estado se garantice las condiciones para un desempeño óptimo que cumpla con las demandas actuales de la sociedad. Así mismo, La Ley de no discriminación (Nº20.609), (Ministerio de Educación -MINEDUC,2022); Ley General de Educación (Nº 20.370) (MINEDUC,2022); la Ley de Inclusión Escolar (Ley Nº20.845) (MINEDUC,2019); Ley de Subvención (20.248) (MINEDUC,2021); Ley de Formación Ciudadana (Ley Nº 20.911). Cada una junto a sus respectivos artículos y actualizaciones, busca instituir todo el mecanismo judicial para el desarrollo y resguardo de los derechos de los individuos.

En los países de la región, las políticas públicas que giran en torno al área educacional están en perspectiva con la cobertura y calidad en la educación.

Sin embargo, pese a los esfuerzos y metas planteadas aún se requiere de políticas públicas que puedan asegurar la integración de estudiantes extranjeros en las respectivas comunidades de educativas donde exista un contexto de intercambio cultural. Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2013) refiere a los estudiantes que representan una minoría dentro de numerosos grupos que comparten aspectos implícitos de la cultura se encontrarían en desventaja, ya que muchas prácticas comunicativas les resultan extrañas y nuevas, lo que significa complicado participar de ellas con

total espontaneidad, puesto que significaría la renuncia en ciertos aspectos y nuevas asimilaciones de identidad, discursos comunicativos, formas de aprendizaje, valores e intercambio de conductas socioculturales que son propiamente adquiridas en el entorno familiar y comunitario.

De esta manera, las políticas públicas deben contemplar la educación desde una mirada tripartita, que involucre a entre docentes, directivos y el conjunto de la comunidad educativa, desde una perspectiva educativa multicultural.

Para lo cual, Jiménez, F., & Fardella, C. (2015) menciona el desarrollar una perspectiva multicultural y reconstructiva social es una variable que presenta tensiones, ya que expone la necesidad que tanto los docentes como la escuela no solo se enfoque en los procesos educativos entro del entorno escolar sino que el desarrollo de sus funciones trasciendan y permitan la formación de alumnos con un compromiso activo para ejercer un cambio social que propicien una ciudadanía activa y democráticamente participativa, donde se permita el libre intercambio cultural.

Ante esto, el Marco de la Buena Enseñanza Chile (2021) reconoce las eventuales complicaciones que pueden derivar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula en contextos culturalmente diversos, donde existe necesidades de competencias y estrategias que fortalezcan la labor docente que permita el aprendizaje propicio de todos los estudiantes y se alcancen los logros esperados.

Por ende, es adecuado referirnos a una mirada a través del tiempo sobre los distintos acuerdos legislativos que ha sido suscitado ante la presencia de extranjeros en territorio chileno, y como a pesar de algunas medidas, aún persisten desigualdades que se evidencian en falencias dentro del sistema educativo.

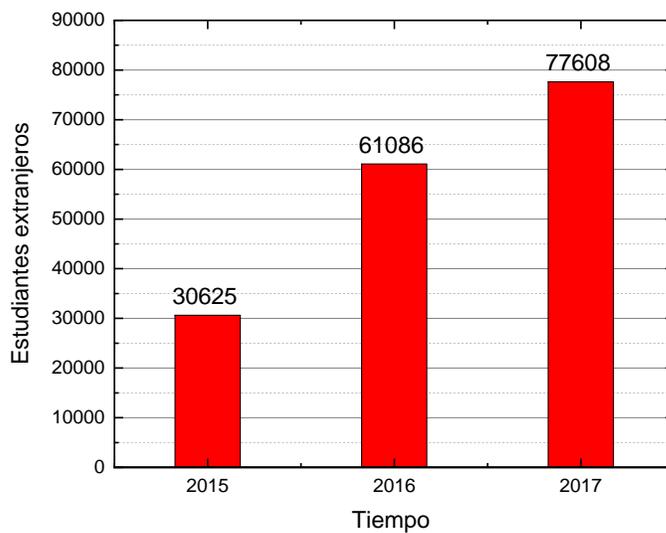
2.4. Parámetros legales de desarrollo y aplicación de las políticas públicas migratorias en Educación en Chile desde hitos históricos.

En los últimos años, se evidencia en Chile un aumento importante en el número de migrantes, según reportes del Departamento de Extranjería y Migración (2017) del país, solo en el año 2017 se entregaron 267.597 visas a extranjeros provenientes de países del Caribe, entre los que destacan, venezolanos, colombianos, haitianos, entre otros. Esta realidad, va en aumento , ya

que al 31 de Diciembre del 2018 según datos del Servicio Nacional de Estadística se estima que hay un total de 1.251.225 migrantes en el país los que se encuentran mayoritariamente distribuidos principales en ocho Regiones: Metropolitana con 789.412; Antofagasta con 88.701, Valparaíso con 80.573 ; Tarapacá con 60.632; O'Higgins con 34.875; Maule con 34.418, la Región de Coquimbo con 29.537 y la Región del Bio-bío, también llamada como Región del Bio-bio con 25.665. (DEM, 2018)

Seguido a lo anterior, el país también ha registrado un alza en el número de extranjeros matriculados en el sistema escolar nacional, según datos de centros de estadísticas del MINEDUC. En el año 2015 los establecimientos educacionales registraron una matrícula de estudiantes extranjeros del 30.625, posteriormente en 2016 la cifra alcanzó los 61.086 y en 2018 llegó a 77.608 alumnos (MINEDUC,2017) como lo demuestra el siguiente gráfico:

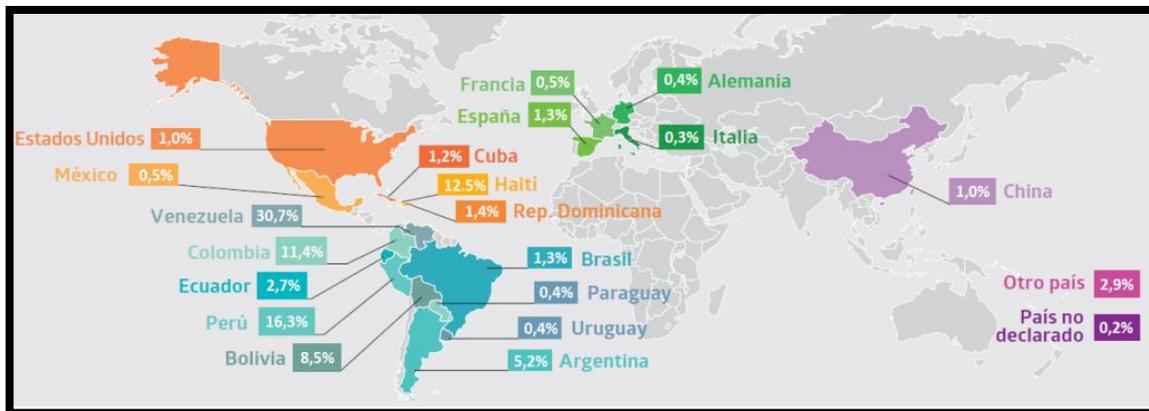
Figura 2: Cantidad de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales chilenos por años



Fuente de Datos División de Planificación y Presupuesto Mineduc,2017

Actualmente, estas cifras superan las registradas en los años anteriormente señalados. Según estimaciones al 31 de diciembre de 2020 (INE, 2020), la mayoría de las y los migrantes internacionales que viven en el país proviene de Venezuela (30,7%), Perú (16,3%), Haití (12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%). Como se puede apreciar en la figura 4. (INE, 2020).

Figura 3: Población extranjera que reside en Chile al 31 de diciembre de 2020 (INE, 2020), según país.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE); Departamento de Extranjería y Migración (DEM)

La población extranjera que reside habitualmente en Chile alcanza las 1.462.103 personas, según el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (INE, 2020). Registrando un alza de 0,8% respecto a la fecha de 2019 donde hubo un total de 1.450.333 migrantes y un aumento de 12,4% en comparación con 2018 con 1.301.381 personas.

Informe del INE (2020) señala, que el número de personas extranjeras creció en todas las regiones entre 2018 y 2020, especialmente. Las regiones Metropolitana (61,9%), Antofagasta (7,0%) y Valparaíso (6,6%) y las comunas de Santiago (15,1%), Antofagasta (4,2%) e Independencia (3,9%) son las que concentran el mayor porcentaje de población extranjera que vive en Chile, según el estudio Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020.

Por otro lado, en 2021, registró el ingreso a través de pasos no habilitados de 56.586 personas refugiadas y migrantes, lo que supone un incremento de 235% con respecto al año 2020 donde se registraron 16.848 ingresos. Mientras que, durante enero del presente año, se registró en promedio

de 500 a 600 personas refugiadas y migrantes ingresaron diariamente por pasos no habilitados en la localidad de Colchane. (R4V,2022)

Por consiguiente, el MINEDUC (2017) ha repensado las formas de impartir la educación y crear estrategias que permitan el desarrollo y bienestar de los estudiantes extranjeros en el país para lo cual, se diseña un Marco normativo para garantizar el acceso, permanencia y avance en la trayectoria educativa de estudiantes extranjeros. Esta normativa nacional, ha avanzado en la promoción de la igualdad de derechos para toda la población, independiente de las diferencias étnicas, de género o de origen nacional -entre otras; con el objeto de asegurar su goce y ejercicio por parte de todas las personas sin distinción. Adicionalmente, existen instrumentos normativos específicos para el resguardo de los derechos de la población que se encuentre en situación migrante.

En el ámbito educacional, Chile ha avanzado en asegurar el acceso a la educación para todos y todas y, a la vez según el propio MINEDUC (2017), en la promoción y el resguardo de la igualdad de derechos de la población indistintamente del género, su origen y etnia como también establecimientos normativos que incluyen a migrantes independiente de su procedencia. (MINEDUC,2017).

Igualmente, en el área Educacional de país “se han dado pasos importantes para asegurar los principios de igualdad y no discriminación, promoviendo la valoración de la diversidad al interior de las comunidades educativas como punto de partida para el enriquecimiento de las prácticas educativas”. (MINEDUC,2017)

Junto con lo anterior, el país también ha avanzado a través de los años, en el reconocimiento de acuerdos internacionales como medidas nacionales relevantes, que han marcado un antes y un después en materia de extranjería. Desde una mirada panorámica de estos acuerdos en favor del migrante se destacan:

- Convención sobre el estatuto de los refugiados y su protocolo (ratificados por Chile en 1951 y 1967, respectivamente). (MINEDUC,2017)

- Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ratificada por Chile en 1971). (MINEDUC,2017)
- Pacto internacional de derechos civiles y políticos y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ratificados por Chile en 1972). (MINEDUC,2017)
- Convención internacional contra todas las formas de discriminación contra la mujer (ratificada por Chile en 1989). (MINEDUC,2017)
- Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes (ratificada por Chile 1988). (MINEDUC,2017)
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), ratificada en 1990. (MINEDUC,2017)
- Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y los Protocolos contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire y para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños (ratificados por Chile en 2004). (MINEDUC,2017)
- La Ley de Inclusión (N° 20.845/2015) por su parte, garantiza la educación como un derecho (Chile)
- El 11 de abril de 2021 se promulgó la Nueva Ley de Migración y Extranjería (Ley N° 21.325), que reemplaza la Ley de extranjería de 1975.
- Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022.

Estos acuerdos nacionales, han plasmado legalmente las bases que procuran un resguardo para la población extranjera que llega al país. Sin embargo, pese a esto, aun ha sido insuficiente.

Particularmente, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022, supone un esfuerzo político-gubernamental de generar una mayor inclusión de los estudiantes extranjeros en Chile, la que es una preocupación expuesta debido al aumento de migrantes al país en los últimos años y como una iniciativa ante eventuales falencias institucionales en relación a los planes e iniciativas educativas que no responde necesariamente a las demandas requeridas tras los análisis realizados en 2016 por el MINEDUC a petición del consejo Consultivo Migrante junto con la sociedad civil.

Donde se evidencia que:

- Emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad (estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, diversidad sexual, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, entre otros).(MINEDUC,2016)
- No se explicita en los proyectos educativos institucionales (PEI) ni en los planes de mejoramiento educativo (PME) la inclusión de diversos grupos históricamente vulnerados. (MINEDUC,2016)
- Existen barreras idiomáticas para abordar el currículum, poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos. (MINEDUC,2016)
- Recursos mal administrados por las corporaciones municipales o falta de ellos. (MINEDUC,2016)

Esta realidad, denota la necesidad de analizar desde diferentes aristas las falencias en el sistema educacional, que obstaculizan la creación de un ambiente propicio para un proceso integral de aprendizaje y por ende influyen en la integración de estudiantes extranjeros a una educación de calidad, como lo señala el Marco para la Buena Enseñanza

“Cualquier definición de educación de calidad debe basarse en una concepción integral del ser humano. Se trata de poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al niño, niña, joven y/o adulto, promoviendo el despliegue de todas las dimensiones de su desarrollo” (Plan de Aseguramiento de la Calidad, 2016 -2019, p13.)

En consecuencia, el Ministerio de Educación se planteó conformar una mesa de trabajo, en la que involucrará diferentes instituciones para evaluar, repensar medidas y adaptaciones en el currículum escolar, promover la interculturalidad en las aulas de clase y junto con esto potenciar el acompañamiento de los estudiantes frente a distintos desafíos, como el aprendizaje del español como segunda lengua, además de abarcar las demandas al área de articulación institucional e intersectorial; demandas al área de vinculación territorial para el diseño de política educativa (MINEDUC,2017) demandas al área de fortalecimiento de la gestión educativa.

Todo esto, para garantizar el acceso a la educación “promoviendo el fin de los mecanismos que generan exclusión y discriminación arbitraria” (MINEDUC,2017) y garantizar el resguardo de los derechos y prevención al maltrato y discriminación al migrante.

2.5 Políticas públicas vigentes para el estudiante extranjero en Chile desde el área Académico-institucional.

El país se encuentra en la etapa de implementación y, por tanto, en plena vigencia la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018 - 2022 que en palabras del entonces ministro de educación Gerardo Varela (MINEDUC, 2018) busca “que todos los niños que han inmigrado a Chile sientan no que han perdido un país de origen, sino que han ganado otro”.

Esta política pública, tiene como propósito desde el enfoque de derechos humano favorecer el acceso, permanencia y trayectorias educativas, de estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a las necesidades particulares de este grupo de especial protección. (MINEDUC,2022). Para ello se están trabajando en base a los siguientes objetivos según el Ministerio de Educación (2018): 1.a. Coordinar a nivel ministerial las acciones necesarias para asegurar la educación de estudiantes extranjeros en igualdad de condiciones que los nacionales, resolviendo los nudos críticos que se presenten en acceso, permanencia y trayectorias en todos los ámbitos educacionales. 1.b. Articular con distintos sectores del Estado y de la Sociedad Civil el resguardo de una educación inclusiva y de calidad para este grupo de especial protección. 2.a. Promover una convivencia escolar que valore la diversidad e integre colaborativamente a estudiantes extranjeros y sus familias. 2.b. Entregar orientaciones técnico-pedagógicas que permitan avanzar hacia una formación integral, que aborde las necesidades de este grupo de especial protección, a lo largo de la trayectoria educativa. 2.c. Proveer de herramientas para la gestión, que favorezcan la inclusión de estudiantes extranjeros en las comunidades educativas. 3.a. Levantar datos cuantitativos y cualitativos en torno a la realidad de estudiantes extranjeros al interior del sistema educacional chileno. 3.b. Promover diversas formas de participación para la reflexión y el diálogo en torno a la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno. 3.c. Recopilar y difundir datos y aprendizajes de las redes que funcionen en cada territorio en torno a los temas de migración, refugio e interculturalidad.

Estos objetivos buscan, una mayor articulación institucional e intersectorial; fortalecer la gestión educativa; establecer de canales efectivos de comunicación, desde donde se promuevan, modifiquen y actualicen lineamientos y directrices de trabajo. Los cuales pueden ser analizados como pertinentes, adecuados o insuficientes, desde una mirada multidimensional e integradora que ofrece el paradigma de desarrollo humano con enfoque en las capacidades. Cuya mirada está centrada en el ser humano y su bienestar, como se detalla en el siguiente capítulo.

III. Desarrollo Humano desde un enfoque de capacidades

3.1 Funcionamientos, Capacidades y Agencia

El enfoque de capacidades desde el paradigma del desarrollo humano refiere a “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización particular sobre la justicia social básica”. (Nussbaum,2012, p.38). Esta perspectiva, se pone énfasis en el individuo y su bienestar, lo que permite una apertura hacia una nueva comprensión del propio significado del desarrollo, que contrasta con la visión predominante y globalmente aceptada de desarrollo netamente económico y por ende mercantilista.

Este enfoque propuesto por Amartya Sen (2000), y adoptado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala, como fundamental considerar “la vida en tanto combinación de varios “quehaceres y seres”, que el autor denomina Libertades sustanciales, en las que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos” estos funcionamientos valiosos no son otros que “cosas que logra hacer o ser al vivir” los que pueden ser la auto realización, la educación, la integración social, entre otros. Y por tanto, propone la idea de desarrollo como la expansión de libertades reales que disfrutan los individuos, por sobre la idea del ingreso nacional bruto, las remuneraciones o rentas personales, la industrialización, las que son concebidas como un medio por el cual se puede llegar a expandir esas libertades.

El Enfoque de Capacidades, enfatiza los conceptos de *capabilities functionings, and agency*. El primero de ellos corresponde las libertades de una persona para alcanzar o desarrollar los funcionamientos o realizaciones denominados como, actividades y estados valorados que representan bienestar de una persona como ser: salud, estar a salvo, bien educado, etc. Por último, la agencia se refiere la habilidad de pretender alcanzar o desarrollar los objetivos valorados propuestos por los sujetos De esta manera “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos independientemente de que los evaluemos o no también en función de otros criterios externos” (Sen, 2000, p. 35). Es así que bajo este paradigma que Sen (1993), nos ofrece un enfoque general ver contrastar y evaluar tanto la

igualdad como la desigualdad. Este tipo de evaluación contempla una mirada multidimensional de medir el desarrollo, enfocada en los individuos y el desarrollo de sus capacidades en vista de una mejor calidad de vida.

3.2 Enfoque de Capacidades.

En cuanto a las capacidades, un claro ejemplo de ellas son las que Nussbaum menciona en el siguiente cuadro.

Tabla 2: Capacidades

Vida	Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla. (Nussbaum,2012)
Salud Física	Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir. (Nussbaum,2012)
Integridad física	Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas. (Nussbaum,2012)
Sentidos, imaginación y pensamiento	Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «verdaderamente humano», un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) La alfabetización la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso. (Nussbaum,2012)
Emociones	Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella.) (Nussbaum,2012)
Razón práctica	Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa.) (Nussbaum,2012)
Afiliación	a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad

	implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y de expresión política) b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional(Nussbaum,2012)
Otras especies	Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo-natural. (Nussbaum,2012)
Juego	Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas. (Nussbaum,2012)
Control sobre su propio entorno	a) Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. b) Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras. (Nussbaum,2012)

Fuente: Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo* (p. 53).

Estas capacidades, rodean la vida social del individuo y su libertad, la que trasciende entre cinco dimensiones según Sen, (2000) en la esfera de lo social; las libertades políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora, los que permiten mejorar la capacidad de una persona.

En consecuencia, se sostendrá que

“las libertades políticas (en forma de libertad de expresión y elecciones libres) contribuyen a fomentar la seguridad económica. Las oportunidades sociales (en forma de servicios educativos y sanitarios) facilitan la participación económica. Los servicios económicos (en forma de oportunidades para participar en el comercio y la producción) pueden contribuir a generar riqueza personal general, así como recursos públicos para financiar servicios sociales” (Sen, 2000, p. 28).

Es interesante plantear, como las capacidades inmersas en las cinco dimensiones mencionadas anteriormente por Sen (2000), pueden llegar a trascender desde lo teórico-conceptual hacia la formación de políticas públicas, de orden social y de ámbito educativo pragmático. Esto, teniendo

en cuenta, sociedades tan diversas y por ende con variados criterios para la valoración. Lo que implica que la apreciación de ciertos funcionamientos y capacidades sean más estimadas por las sociedades y sean consideradas para ser suplidas o trabajadas a través de iniciativas políticas y resguardos legislativos Mahbul-ul Haq (2012). En el caso específico de la temática de esta investigación se tiene a la educación como un área altamente valorada por las sociedades.

3.3 Desarrollo Humano como paradigma teórico

En esta línea, es sugerente revisar bajo esta perspectiva, qué es considerado de valor en las comunidades educativas que siguen la dirección de las políticas educativas de inclusión del estudiante extranjero. Indagar, además, si estas políticas públicas, son las más idóneas para resolver desacuerdos, reducir las desigualdades y las brechas que dificultan las realizaciones del ser y el hacer de los individuos. En este mismo sentido, se podría cuestionar si las iniciativas vigentes suelen permitir a las personas convertirse en actores sociales activos y antes de que pueden influir y cambiar esta, es decir, en términos de agencia.

Según Mahbul-ul Haq (2012), la perspectiva más amplia del desarrollo es el enfoque de capacidades, puesto que amplía el propio concepto, centrándolo en las personas, haciendo posible el análisis de variables y opciones que permitirían avances desde la equidad, la sustentabilidad, la productividad y el empoderamiento. Estos denominados pilares del desarrollo por Haq, contemplarían la carta de navegación dispuesta desde donde se considere todas las dimensiones del entorno social, que habiliten un desarrollo eficiente no solo desde los medios económicos sino más bien integral, en términos de calidad de vida hacia un largo plazo.

Por medio de este marco teórico, las concepciones de lo que puede llegar a ser valioso y necesario para los individuos en sociedad, torna un carácter más exigente y complejo a la vez, en lo que respecta a de relaciones y realizaciones humanas (Sen, 2000). De esta manera, la percepción de este paradigma aporta un sentido real de importancia en la comunidad educativa, que además de pretender instruir en conocimiento, y desplegar habilidades que lleguen a ser útiles por un lado, se enfatice en los propios actores del proceso educativo y que sean estos los que doten de valor al proceso mismo de enseñanza, con una suerte de reciprocidad contextualizada que

visibilice sus perspectiva, sus impresiones, dejando de lado las posibles desigualdades y problemáticas, al pretender homogeneizar fuertemente las salas de clase.

Bajo este paradigma, esta investigación pretende construir mediante las categorías de análisis de Hitos histórico, marco legal y desafíos educativos una revisión bibliográfica que demuestre las falencias, aciertos u omisiones de las políticas públicas de inclusión al estudiante extranjero en el ámbito educativo, a través de la identificación de acuerdos discursivos y puntos de incidencia entre los distintos autores dentro de un rango temporal

Metodología

4.1 Diseño de la investigación.

El diseño de investigación es la revisión sistemática cualitativa cuya unidad de análisis, es la literatura científica de un tópico específico. Esta revisión se realiza utilizando métodos “sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar bajo criterios pertinentes la información de las investigaciones y estableciendo protocolos de análisis” (Sanchez,2010). De esta manera, se establece parámetros de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión que permitirán la selección final del corpus y un posterior análisis.

Por consiguiente, la finalidad de la investigación sistemática es analizar en base a “el análisis estadístico de una gran colección de resultados de trabajos individuales con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos” (Glass,1976) y realizar en el caso del presente trabajo un aporte al mundo académico de temáticas contingentes y de interés actual.

La investigación se desarrollada en 6 fases:1)” Formulación del problema, 2) búsqueda de los estudios, 3) codificación de los estudios, 4) cálculo del tamaño del efecto, 5) análisis estadístico e interpretación, 6) publicación del meta-análisis” (Sanchez-Meca,2010). Por otro lado, se seleccionó como unidad de análisis textos en los cuales la búsqueda se enfocó en conceptos claves: “educación-migrantes hitos sociohistóricos”, “educación para extranjeros en el sistema educativo”, “políticas públicas de educación para extranjeros desde lo jurídico”

La postura optada para este trabajo de investigación, es analizar de manera crítica el material académico disponible, y dejar en evidencia, los avances, los retrocesos, las necesidades aún no resueltas, los desafíos y metas propuestas, en materia de políticas públicas de inclusión de extranjeros en el ámbito educativo. Desde la recopilación de numerosas investigaciones, que suponen un espectro empírico de opiniones y hechos, desde donde se exponen las condiciones en las que se encuentra el sistema educativo en Chile ante la llegada cada vez más numerosa de extranjeros en edad escolar.

Esto con la finalidad, de crear un aporte a la comunidad científica, del estado en que se encuentran estas temáticas en la actualidad, con sugerencias de posibles investigaciones, como

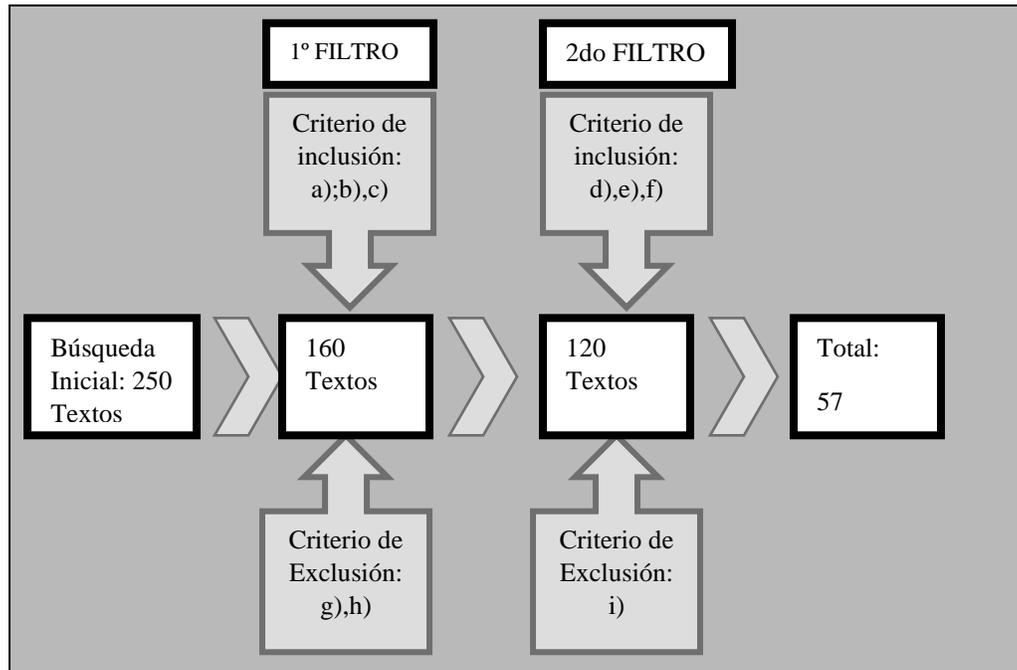
también de posibles áreas en las que convendría repensar la educación en las aulas de clase, desde una mirada más integral bajo el paradigma del desarrollo humano.

4.2 Criterios de elegibilidad y exclusión.

Además, cabe señalar que “los criterios elegibilidad, fuentes de información, búsqueda, selección de los estudios, proceso de extracción de datos y síntesis de resultados se realizaron teniendo en consideración los estándares de calidad PRISMA para revisión sistemática” (Urrútia & Bonfill, 2010). En cuanto los criterios de elegibilidad, consideraron 5 aspectos de inclusión :a) Artículos académicos que aborden como eje central las políticas públicas para el estudiante migrante en las categorías de, hitos sociohistórico , marco legal y desafíos educacionales, b) Artículos académicos listado por Web Of Science de Thomson Reuters (Ex ISI), Scielo, Redalyc, Google Scholar, páginas editoriales; c) Artículos académicos en español e inglés; d) Artículos académicos con un rango temporal desde 2000 hasta 2021; e) artículos que estén en inglés y en español, f) Artículos, textos y declaraciones gubernamentales oficiales, leyes, sitios web oficiales de organizaciones mundiales que se enmarquen en el tema central de la investigación. En cuanto a los 3 aspectos de exclusión, se tienen: g) textos atemporales al rango establecido, h) columnas de opinión, i) textos que no se vinculen a las áreas de educación, migrantes y políticas públicas.

En base a la aplicación de los criterios de elegibilidad se tiene el siguiente diagrama de la Figura 4:

Figura 4: Diagrama de aplicación criterios de inclusión y exclusión



Fuente: Elaboración propia.

El diagrama muestra el proceso de selección de los textos, desde la búsqueda inicial al desglose de la cantidad final de 57 textos por la aplicación de filtros.

De igual manera, tras la definición final del corpus y desde las categorías de análisis, se identificaron dimensiones entre las cuales se esbozan acuerdos discursivos entre textos. Por consiguiente, se tiene que desde la categoría hitos sociohistóricos abarca aspectos relacionados con las dimensiones principales eventos históricos que han marcado un antes y un después en la historia de las políticas públicas en educación en Chile; como también los principales cambios o transformaciones que han ocurrido en esta materia en la última década.

Seguido a esto, en la categoría de marco legal entendido como jurisdicciones, decretos, leyes, proyectos de leyes y políticas públicas *per se*, se tiene como dimensiones: los protocolos de elaboración, implementación y evaluación; la cobertura; los planes de apoyo e intercambio cultural; el soporte estatal; las principales problemáticas; los grupos excluidos y los financiamientos como también capacitaciones requeridas en esta materia.

Por último, desde la categoría de desafíos educativos, los aspectos que contemplan las dimensiones son: las nuevas necesidades que han surgido en el panorama educativo; la visualización del aula como punto de encuentro intercultural considerando de la realidad de los establecimientos en zonas de contacto y las transformaciones del sistema educativo.

4.3 Categorías y sub-categorías de análisis

A continuación, en la Tabla 3, se detallan las categorías y subcategorías de análisis en referencia al número de textos académicos que los abordan en una primera lectura con la distinción de los idiomas en que fueron producidos.

Tabla N°3: tabla de Categorías y sub-categorías en el corpus.

Categorías	Sub-categorías
Hitos Sociohistóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Principales eventos históricos
	<ul style="list-style-type: none"> • Transformaciones en la última década
Marco Legal	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolos de inclusión
	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura
	<ul style="list-style-type: none"> • Soporte estatal
Desafíos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Principales problemáticas
	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas necesidades
	<ul style="list-style-type: none"> • El aula como punto de encuentro intercultural
	<ul style="list-style-type: none"> • Zonas de contacto
	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación del sistema educativo

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el plan de análisis consiste en la revisión del corpus literario y la identificación de acuerdos discursivos que se establecen entre los textos dentro de las categorías señaladas y sus correlativas dimensiones y que han permitido conclusiones desde una mirada crítica de elementos y aspectos que destacan aciertos, deficiencias, lagunas y desafíos con los que se encuentran los estudiantes extranjeros en el país junto a la comunidad educativa.

4.4 Algunas consideraciones.

Cabe señalar, que algunas decisiones metodológicas han sido optadas debido a que el proceso de investigación se desarrolló en periodo de pandemia. En lo referente al diseño y estilo de investigación, se seleccionó el presente, ante la negativa de entrevistas y encuestas por modalidad virtual de los establecimientos educativos e instituciones de Estado, lo que hizo difícil la comunicación. En lo que respecta a formato, se optó solo algunas citas bibliográficas a modo representativo, que se consideraron pertinentes por su línea argumental y que para fines organizacionales del documento estarán dispuestas en tablas. Por último, mencionar también, que se aborda una visión general de los acuerdos políticos históricos en materia de extranjería en Chile, esto con el fin de elaborar un contexto, desde el cual se puedan situar las políticas más recientes y de donde se centre el análisis.

V. Resultados.

De un total de 250 artículos, se analizaron 57 textos que cumplieron los criterios de selección. Los resultados obtenidos se organizan en las construcciones de categorías y sus subcategorías sobre acuerdos discursivos que se han encontrado entre los artículos.

5.1 Hitos Sociohistórico: construcción de una política migratoria desde los principales eventos históricos.

Dado el creciente número en el flujo migratorio que se ha visto en Chile en los últimos años, es relevante la identificación de eventos históricos desde un marco que llamaremos sociohistórico con lineamientos legislativos, desde donde se inscriben normas, decretos, tratados, modificaciones y proyectos de ley que surgieron a lo largo de los años constitutivo de un marco legal y que además, han predispuesto un precedente en las regulaciones para posterior marco educativo para estudiantes extranjeros.

Como punto de partida, la categoría de Hitos sociohistóricos, se contextualiza la época de la dictadura en Chile, como precedente en materia de políticas públicas del país bajo una perspectiva nacionalista. En relación a “las *políticas migratorias* entendidas como el conjunto de propuestas instituciones (leyes, decretos, resoluciones, directrices, acciones, u omisiones, etcétera) que determinado Estado desarrolla sobre la entrada, salida y/o permanencia de población nativa y/o extranjera dentro de su territorio”. (Mármora, 1993 citado en Jensen 2009). Es precisamente bajo la finalidad de Estado soberano y controlador propio de un gobierno militar donde se plantea crear el Decreto Ley N°1094 Ley de Extranjería en el año 1975, (Joiko y Vásquez,2016), desde el enfoque de Estado se crea la Ley de extranjería, junto con el su reglamento establecido por el Decreto Supremo N°597 por el Ministerio del interior en 1984, que predispone un conjunto de regulaciones orientadas al orden, registro y control de migrantes, pero no enfocada a los derechos y marcos normativos de protección e igualdad ante la ley de los extranjeros que llegaban al territorio nacional. Un claro ejemplo de esto, está señalado en el artículo N°76 de la ley de extranjería de 1975 establece que “los servicios y organismos del Estado o Municipales deberán

exigir a los extranjeros que tramiten ante ellos asuntos de la competencia de esos servicios, que previamente comprueben su residencia legal en el país”. Es decir, se requiere un control y muestra de regularidad para el uso de servicios de organismos del Estado o municipales, sin dejar cabida evidente a la apertura de esos servicios para la solicitud de orientación o asistencia sino se cumpliera con los márgenes regulares. En este sentido, se puede inferir que no se podría acceder a educación personas en edad escolar si sus padres no acreditan su situación migratoria, lo que vulneraría su derecho a educación.

Así mismo la Ley migratoria y los decretos ya mencionados, se caracterizaron por “su orientación policial (...) cuyo principal objetivo era evitar la entrada de elementos peligrosos o terroristas que amenazaran la estabilidad nacional” (Stefoni, 2001, p.8). Por consiguiente, se orientó en este plano, el orden policial y resguardo de la seguridad nacional, sin mención a la necesidad del ejercicio de los derechos de extranjeros en el país.

La idea que prima esta época, es la de un currículo educativo nacionalista en el que todavía no es reconocido como decreto de ley el derecho a la educación de estudiantes migrantes, sino que la escolarización es percibida como un organismo homogeneizador, como refieren distintas investigaciones.

Tabla N°4: Referencias de textos asociados a Estado homogeneizador

Referencias	Autores
La homogenización a través de la educación permitía así consolidar la construcción de un “ciudadano tipo” dentro del grupo social, excluyendo o normativizando otras autoidentificaciones que se alejaban de los propósitos de la construcción nacional. La “asimilación” pasó a ser la tónica de las diversas políticas públicas, configurando un discurso ideológico respecto de lo que se consideraba ser un/a “buen/a chileno/a”.	(Poblete & Galaz, 2007, p.3).
En Chile, la evidencia muestra que existen acciones más de integración que de inclusión, dadas “las lógicas “asimilacionistas” propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo, en un currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente”.	(Sara Joiko, Alba Vásquez .2016, p.139).

Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia, diferentes autores han recuperado conceptos como homogenización; asimilación ideológica o lógica asimilacionistas para definir a este rango temporal en el país, puesto que la postura optada por el estado es de políticas que fomenten una identidad fundada en valores nacional (Novaro, 2016). De esta manera, en todo el país se enseñan las mismas cosas, en un mismo estilo que pretende cancelar cualquier diferencia cultural.

Esto con el fin de garantizar una visión de estado-nación acorde al momento histórico que privilegiaba la cultura y tradición nacional, haciendo la diferencia entre la integración por sobre la inclusión de los extranjeros en materia educativa.

En lo que respecta a cambios ocurridos entre 1980-1989, como detalla un informe de la UNESCO (2001), se encuentran en materia de eficiencia educacional, con un foco en la descentralización con orientación privatizadora; al modificar la Ley de Rentas Municipal es traspasar administraciones de establecimientos públicos a corporaciones privadas bajo autoridades municipales” (p.126). También se modificó la Ley de Presupuesto que puso énfasis y redirigió recursos financieros del nivel superior al básico; además se planteó “el mejoramiento de los programas educativos junto con la incorporación del Programa de Evaluación del Rendimiento escolar PER hasta 1986 para posteriormente aplicar el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación SECE, el cual solo se aplicó una vez” (UNESCO, 2001).

Todas estas medidas, son dirigidas al control educativo nacional, pero sin reformas que establecieran el diseño de políticas públicas, leyes o programas de acogida e integración al sistema educativo a estudiantes extranjeros con una apertura cultural en las aulas de clases, pese a los acuerdos, ratificados por Chile en materia migratoria.

Con el retorno a la democracia, como evento histórico importante, se registra desde un cambio de paradigma y hacia 1990, el énfasis fue en asegurar Equidad y cobertura en educación (MINEDUC,2018) y en los gobiernos desde el presidente Miguel Patricio Aylwin Azócar cuyo mandato fue de 1990-1994 y posteriormente al presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle en el período 2006-2008, se impulsa un lado, el programa P900 que se orientó según Raczynski (2004) a mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socio-afectivos de los alumnos/a de nivel básico que presentaban un bajo rendimiento escolar.

5.2 Transformaciones de la última década.

La construcción de 2500 escuelas; además de la creación la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) marco un precedente de transformación en el sistema educativo. En esta misma línea se implementó, la Reforma Educacional chilena de los años 90 como resume Dagmar Raczynski (2004), en las que se promueve planes de capacitación y perfeccionamiento docente, si bien aún se privilegia una mirada general de educación por sobre la predisposición a iniciativas de posibles adaptaciones a contextos particulares, la presencia de interculturalidad en las aulas de clase se hace cada vez más evidente y con ello las nuevas formas de comprensión de otras civilizaciones; lo que devela la necesidad del reconocimiento de derechos de estudiantes extranjeros en el sistema educativos, como refieren los distintos autores.

Tabla N°5: Referencias de textos asociados al reconocimiento integral del aula de clase

Referencias	Autores
Hay programas de desarrollo profesional docente, y al mismo tiempo, los programas de mejoramiento e innovación pedagógica implementan acciones de capacitación y perfeccionamiento; (...) La mirada del Ministerio ha sido principalmente por programa y líneas de acción, en desmedro de una visión integral de la unidad educativa y sus necesidades concretas y particulares	(Raczynski ,2004. p.141)
“Inculcar al niño, el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”	(UNICEF, 2006.art 29 p.23).
“Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales”	(Stefoni, 2011, p.6)

Fuente: elaboración propia

La capacitación docente requiere de un nivel a la par con las transformaciones sociales del presente, una visión integral en las aulas de clase, puede influir en las percepciones que las personas en formación tendrán de sí mismo y del mundo, como refiere UNICEF 2006 y da la apertura al desarrollo de la identidad y contención que los individuos necesitan para el pleno ejercicio de sus derechos, mejorar sus condiciones de vida y por tanto permitir un desarrollo de sus capacidades como agentes y no sujetos pasivos que requieren de un adoctrinamiento cultural.

Por otro lado, esta necesidad de reconocimiento del derecho a educación de los estudiantes extranjeros retoma mayor fuerza en el Informe de Derechos Humanos Chile (2017), en la mención de la Convención de Derechos del Niño (CDN); y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre la protección de los derechos de los migrantes. En materia de educación, se realizan avances que se orientan al respeto por la diversidad y al resguardo de la educación como un derecho, el cual debe garantizar con igualdad de oportunidades para los extranjeros, sin importar su nacionalidad o procedencia.

Junto con esto se indica, además la necesidad de “un enfoque equilibrado de la educación que permita conciliar valores distintos por medio del diálogo y el respeto a las diferencias.” (ONU, 2001, P.3). Esta visión de educación, como un puente entre culturas y respeto hacia las diferencias, precisa de un marco legal e iniciativas del aparato del estado más amplias para materializar en la realidad fáctica, los cambios que serán útiles para la disposición de funcionamientos y capacidades valiosas para su bienestar.

Para el 2016, se presenta la propuesta de la *Política nacional del Estudiante extranjero 2018-2022* como un esfuerzo por desarrollar un mayor acompañamiento de las entidades ministeriales hacia el sistema educativo y las instituciones. Esto como resultado de la recuperación de impresiones expuestas desde el diagnóstico en las instituciones, como se describe más adelante.

En 2021 se promulga en el decreto N°296 la nueva ley y extranjería N° 21.325 con la cual el “Estado promoverá los derechos, deberes y obligaciones. de las personas extranjeras. “Los migrantes, al igual que los chilenos, deben asumir los deberes que le corresponden por haber escogido a Chile para vivir” (Chile atiende, 2021). Con este decreto, se pretende cubrir vacíos legales, y hacer frente a las demandas que se requieren para salvaguardar los derechos de las personas.

Sin embargo, estas medidas son, por un lado, aún insuficientes y a la fecha sus repercusiones han apuntado a mejorar la cobertura en el sistema educativo, más no han potenciado una verdadera inclusión. Faltan planes curriculares con más apertura cultural; faltan cambios desde la formación y capacitación tanto a docente en ejercicio como aquellos en preparación universitaria. Se hace evidente en las aulas de clase, la necesidad de un cambio del modelo en que

se dispone la educación, las temáticas que abordan los contenidos, las efemérides, los actos, todos los aspectos deberían incluir, contener y representar una sociedad en cambio. Ya no es viable solo una educación que entregue conocimientos y saberes adecuados a los desafíos académicos solamente, sino una educación que, además, sea reflexiva y de cabida para los derechos de personas de diferentes naciones dentro de cada establecimiento educativo como señala Stefoni (2011). Esto no es solo una cuestión de ingreso al sistema educativo, sino un replanteamiento del significado propio del para qué se educa. En este sentido, los señalamientos normativos legislativos han evocado a cambios en solo aspectos generales y no específicos, como se verá en el siguiente apartado

5.3 Marco Legislativo: medidas legislativas con repercusiones en el sistema educativo público en términos de cobertura y soporte estatal.

Desde el enfoque legislativo, la construcción de un marco legal se ejerce dentro del Estado desde la concepción de los “Estados modernos como instancias que a la vez que imponen obligaciones, asignan y garantizan políticas derechas, distinguiendo así sujetos y objetos de derechos” (Jensen, 2009, p.114). Que a través, de su poder legislativo, es el encargado de gestionar las normas y el alcance de las leyes, y por tanto “se constituye como el marco jurídico y administrativo en el que se ejercen los derechos y obligaciones y es el que define el alcance de la ciudadanía” (Zavala y Rojas Venegas, 2005 citado por Jensen 2009).

Es en este marco legislativo, desde donde se identifican los derechos y obligaciones de, los ciudadanos de la República de Chile y también aquellos pertenecientes a un grupo cada vez mayor de inmigrantes que requieren resguardos jurídicos, y para los cuales según afirma Pando (2020) que “encuentran obstáculos para su integración, por ejemplo, en acceder a vivienda, educación, salud, empleo y enfrentar la discriminación en general” (p.69).

Para el 2005 y con un número crecientes de migrantes en el país, se plantea la necesidad del ingreso al sistema educativo, actualizando lo referente a las subcategorías de análisis a los protocolos de inclusión y de cobertura para el acceso de estudiantes extranjeros. Ante esto el

MINEDUC (2005) debe garantizar los canales de acceso y las condiciones que permitan el ingreso y continuidad de todos los estudiantes.

Tabla N°6: Referencias de textos asociados a cobertura escolar e inmigración.

Referencias	Autores
<p>“Se, mandata al Ministerio de educación a velar que garantice a niños, niñas y adolescentes de familias migrantes, el acceso, permanencia y progreso de su trayectoria educativa, en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación migratoria.”</p>	(MINEDUC, 2005, p.1)
<p>Además, señaló que Chile generará una aceptación positiva de los inmigrantes en la sociedad y respetar su especificidad cultural, pero especificando también que los extranjeros tienen que integrarse en varios campos, como el respeto a las instituciones democráticas, a la lengua originaria de Chile y a las condiciones económicas, sociales, Chile y estructuras políticas de Chile</p>	(Senften, 2018, p.28)
<p>“los inmigrantes en edad escolar no asisten a la escuela en forma regular, argumentando que el motivo para no hacerlo es por problemas económicos, de visado de documentos ó el no haber sido aceptados en algún establecimiento educacional”</p>	<p>(Polloni & Matus, 2011). Agregar página y mover como segundo párrafo</p>

Fuente: Elaboración propia

El soporte estatal, está dirigido a la integración en el área educativa, en lo referente a programas como subvenciones estatales, becas de alimentación, textos escolares, etc. Así mismo, se han solicitado actualizar vías de tramitación de ingreso a extranjeros con problemas de visado de documentos o en situación irregular en respuesta ante la demanda que refiere Polloni y Matus (2011).

Situación que para el 2008, fue mejorando ya que el Estado continuó su compromiso en materia migratoria y educativa, reconociendo la importancia de otorgar oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en Chile. El 2 de septiembre de 2008, la presidenta de Chile, Michelle Bachelet, firmó un Instructivo Presidencial N° 9. Definió a Chile como un país abierto a la inmigración y contra la discriminación de los inmigrantes. Consolidó los objetivos de asegurar el acceso a los servicios públicos atención médica para niños y mujeres embarazadas y educación pública para todos niños independientemente de su estatus migratorio.

En 2016, y desde la subcategoría de cambios en la última década, “se promulga el Ordinario N°02/000894. Esto en concreto, habilita desde el Ministerio de Educación el conocido “Rut 100”, número provisorio para matricular a niñas y niños migrantes en situación irregular, por el IPE” (Identificador Provisorio Escolar). (Mora 2018.p.236). Con este IPE se aseguraba el ingreso al sistema educativo. Posteriormente, en 2017 la presidenta Michelle Bachelet en 2017 anuncia el programa piloto *Chile te recibe*, que facilita la adquisición de un Rol Único Tributario (RUN) y cédula de identidad con solo un certificado de nacimiento legalizado.

Esto además suscita, lo que podemos encuadrar en la subcategoría de protocolos de inclusión y cobertura, puesto que son planteamientos recogidos por autores que abordan propuestas del estado en materia de integración de extranjeros al sistema Educativo. Una de ellas es el programa Chile te Recibe implementado en 5 escuelas 4 de la región Metropolitana y 1 en Iquique y fue la continuidad del programa *escuela como todos* del 2015 que refiere según el Ministerio de Interior (2015) el objetivo estaba focalizado en orientar familias migrantes a realizar los trámites para la regularización de sus antecedentes. Sin embargo, el ingreso al sistema escolar solo una arista que abarca el derecho de los extranjeros a recibir educación; puesto que, por otro lado, que se deben entregar certificados que comprueben la educación recibida y junto a esto la educación debe respetar la identidad cultural de los niños y niñas, intentando cultivar su lengua materna. Esto último, es lo que precisamente no ha podido ser visibilizado en las aulas de clase, ni tampoco en el currículum nacional, esto debido a la carencia de políticas públicas que propicien lineamientos claros que abarquen estas problemáticas

Esto marca, un cambio hacia la forma en que se quiere legislar en políticas públicas que atañen a los estudiantes extranjeros, puesto que, aunque hay avances relacionados con la presencia de decretos y normas que favorecen el acceso, no exento de fallas en los programas de acogida al sistema educacional (Jiménez et al., 2017). Esta *acogida*, como una inclusión, entra en controversia con la escuela que se ha ordenado bajo una constante perspectiva normalizadora en aspectos que menciona (Senften, 2018), que refiere y excluye por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete, 2009). En la que se busca agregar estudiantes al sistema más no integrar e incluir culturas diferentes.

Los parámetros legislativos, aún solo han atendido al registro de estudiantes extranjeros al sistema educativo. Sin embargo, surge la necesidad de políticas públicas que regulen, y propicien un ambiente educativo favorable para el respeto cultural de todos los estudiantes. A lo que Booth y Ainscow, (2000), se refiere como necesidad de una inclusión educativa que suponga analizar las variables políticas, las prácticas pedagógicas y los elementos culturales, para eliminar las barreras que impiden el acceso y participación de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo. Dichas barreras, trascienden desde lo legal e impactan en la forma en que los estudiantes extranjeros se relacionan en el entorno educativo, con sus docentes, compañeros y la comunidad educativa en general.

El problema de fondo, según se observa es la evidencia de discriminación y grupos excluidos que podemos referir a la subcategoría de principales problemas, grupos excluidos.

Tabla N°:7 Referencias en los textos asociados a diversidad cultural

Referencias	Autores
La Ley 20.370 General de Educación declara enmarcarse en el respeto y valoración de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y de la diversidad multicultural, entre otros elementos. En su artículo 3°, esta ley describe sus principios fundantes, algunos de los cuales responden claramente a los estándares de derecho internacional en materia de educación y niñas/os migrantes, a saber: el Decreto Ley 1094. Cuenta Pública Presidencial de Michelle Bachelet, 1 de junio de 2017. Instructivo Presidencial N°5. 2015.	(Mineduc, 2015, p.340)
Ley 20.370 señala el principio de equidad, focalizándose como refiere el art.3 en (ii) el principio de diversidad, que promueve el respeto por la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones atendidas; (iii) el principio de integración, que propicia la incorporación al sistema escolar de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales; y (iv) el principio de interculturalidad, que reconoce y valora la especificidad cultural y de origen de los individuos, considerando su cosmovisión, lengua e historia. Se asocia a este último principio el planteamiento respecto de la elaboración de adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, “tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad.	(Centro de Derechos Humanos, 2017, p.340)
La ley 20.845,30, de Inclusión Escolar, que sustenta en los principios de integración e inclusión e insta al sistema educativo a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que obstaculicen el aprendizaje y participación de las y los estudiantes, y	(Centro de Derechos Humanos, 2017, p.340)

plantea que el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

“la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural capaz de dar respuesta a la creciente diversidad que se manifiesta en las aulas. Por otra parte, analizaremos de qué modo la invisibilizarían de la discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural.

(Stefoni, Stang, Reidemann, 2016, p.153-154).

Primero, a nivel de la política de financiamiento, ya que no es capaz de equalizar las oportunidades educativas en los diversos territorios; y segundo, a nivel de la política de gestión descentralizada de la educación pública, ya que no es capaz de abordar las necesidades de política en el nivel agregado subnacional (...) Cálculo de la subvención escolar, de modo de ajustar a la realidad la relación entre costos y productividad esperada de los establecimientos (...) Generar mayor eficiencia en la provisión de educación pública en el territorio, impactando en la localización de los establecimientos,

(Donoso & Arias, 2012, pp.44-45)

Discriminación indirecta, entre ellas: políticas de inserción escolar que aún no aseguran el acceso al 100% de los beneficio del sistema escolar para estudiantes migrantes; ausencia de orientaciones a nivel de gestión escolar y de aula para trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística; carencia de programas o apoyos que permitan superar las barreras del aprendizaje y la limitada participación que experimentan los estudiantes migrantes en el sistema escolar, producto de sus diferencias culturales y lingüísticas.

(Centro de Derechos Humanos, 2017, p.331)

Fuente: Elaboración propia

Por un lado, aunque se tiene, leyes que se sustentan, la educación como derecho, las ideas de integración e inclusión desde el punto de vista jurídico, al trascender en el aula de clase, es donde se evidencian las falencias en la materialización de un curricular nacional aún sin espacio a propuestas interculturales, poco acompañamiento de la comunidad educativa, la ausencia de un espacio para el reconocimiento y el intercambio cultural como señalan Stefoni, Stang & Reidemann, (2016) junto con Donoso & Arias, (2012), como también, la carencia de programas que ayuden a superar las barreras lingüísticas que se han planteado como factores de una discriminación indirecta, referida por el centro de derechos humanos en su informe del 2017. Estas aperturas, hacia la diversidad cultural en el aula podría ser beneficioso para ambas culturas y más aún de contención para los estudiantes, que dejando su país, ahora son residentes de Chile.

En esta línea también se debe reconocer la necesidad de potenciar las habilidades en docentes con un aula diversa. Se requiere la asimilación de un enfoque diferente ante las nuevas necesidades, puesto que se debe concientizar que, bajo estas realidades muchas capacidades y funcionamientos valiosos están siendo vulnerados. No basta con matricular a la totalidad de las personas en edad escolar, sino que es necesario entregar oportunidades de desarrollo y con esto suplir, “la necesidad de no solo integrar a inmigrantes en edad escolar al sistema educativo, sino también la inclusión y la adopción de modelos de trabajo interculturales” (Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas Cordero, 2010). Esto no es nuevo, ha sido abordado y expuesto por varios autores, por lo que, más que resaltar positivamente los sobrevalorados avances del gobierno en esta materia, se deberían realizar críticas a su ausentismo en estas materias.

Así mismo, el silencio de las políticas públicas orientadas a la capacitación docente obstaculiza este enfoque intercultural en las aulas de clase como refiere (Stefoni, Stang & Riedemann, (2016). Esto a manera de explicitar, por la falta de un plan de trabajo concreto de los gobiernos que han sido incapaces de plantear mejoras desde la etapa formativa docente, con un mayor bagaje de conocimientos y habilidades, como también, la ausencia de un plan de financiamiento necesario para que las condiciones de enseñanza sean propicias. Concretamente, la habilitación de espacios culturales de intercambio, la necesidad de seguimiento de convalidación de estudios, apoyo en el aprendizaje del español como segunda lengua, entre otras iniciativas de las que carecen los establecimientos.

Es evidente la inflexión entre, las políticas públicas y las realidades del sistema educativo. Lo que es valorado por la comunidad educativa, precisa de modificaciones a las políticas públicas en vista a ser más efectivas para poder propiciar las oportunidades de los individuos en el ser y hacer.

5.4 Punto de inflexión entre las problemáticas desde el marco legal, hacia las necesidades de cambios en el ámbito educativo.

Esta encrucijada suscita acuerdos, nuevas formas de pensar la educación, necesariamente plantea nuevas formas de pensar las políticas públicas que puedan sostener y orientar el sistema educativa desde una mirada en que todos los actores sociales se sientan inmersos en ella.

Entendiendo a la interculturalidad como un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil, podemos decir que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad (Diez, 2004, p.208).

Tales desafíos y las necesidades, son las que en definitiva pueden impulsan la creación de nuevas políticas públicas que estén reguladas jurídicamente, ante la imperativa la constante necesidad de entender este proceso no de manera lenta y burocrática, sino más bien conviene repensarlo como un proceso dinámico que requiere ajustes, medidas, recambios y replanteamientos constantes. Esto, ya que características del alumnado en los centros educativos son más heterogéneas, reflejo de la sociedad diversa y multicultural en la que vivimos. (Arnaiz et al., 2017, p.1). En consecuencia, numerosos autores han coincidido en la preguntarse. “¿Cómo abordar entonces los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad cultural desde la mirada intercultural?” (Stefoni, Stang & Reidemann 2016, p.161). Desde un punto legislativo como puente a las instituciones que componen el sistema educacional de Chile, en octubre de 2016, se solicita la creación de una coordinación interna que vele por el trabajo en inclusión.

Tabla N° 8: Referencias en los textos asociados a dificultades frente a la diversidad en el aula

Referencias	Autores
emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad (estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, diversidad sexual, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, entre otros); no se explicita en los proyectos educativos institucionales (PEI) ni en los planes de mejoramiento educativo (PME) la inclusión de diversos grupos históricamente vulnerados; existen barreras	(Mineduc, 2018, p.15)

idiomáticas para abordar el currículum, poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos; recursos mal administrados por las corporaciones municipales o falta de ellos.

Las dificultades de idioma y las diferencias culturales pueden ser mal interpretadas como una falta de habilidad y potencial, cuando este no es el caso; trabajar con los padres migrantes. Si bien los profesores son fundamentales en el éxito de los estudiantes en las escuelas, también lo son los padres y madres. Los estudiantes logran mejores resultados cuando éstos entienden la importancia de la escolaridad, cómo funciona el sistema escolar y cómo apoyar mejor el progreso de sus hijos en la escuela.

(Mineduc, 2018, P.13)

Fuente: de elaboración propia

Además, el MINEDUC (2018) emplea término 'extranjero', acogiendo la visión de Naciones Unidas para referirse a personas y estudiantes que no poseen nacionalidad chilena, de manera indistinta a su estatus migratorio. También se realiza un diagnóstico con la finalidad de identificar falencias recolectadas desde tres enfoques: desde el propio MINEDUC y sus servicios asociados desde las comunidades educativas y por último través de los Fondos de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) al realizar los diagnósticos.

De las comunidades educativas se constató que las falencias, engloban y crean un contexto en el que posteriormente gravitan en desigualdades, falta de oportunidades académicas y de integración cultural solo son agravadas, mientras no se trabaje sobre ellas, puesto que, hasta el momento, según Castillo, Santa-Cruz, Vega (2018) sus intervenciones han tenido un alcance bastante limitado, concentrándose principalmente en programas de regularización administrativa de niños y niñas migrantes matriculados en establecimientos públicos, dejando de lado, la calidad en la inclusión de los estudiantes.

El aparente acceso a la educación, como un punto de partida a todos los hijos de inmigrantes a pesar de la condición de inmigrantes de sus padres, puede haber servido como un esfuerzo de integración y apertura a sus derechos, pero también puede ser visto como un intento para despojarlos de cualquier autoidentificación extranjera potencial o imponer la identificación desde sus entornos de origen y emplazar sobre ellos una chilena identidad Senften (2018). Esto teniendo en cuenta que no se da espacio dentro del aula para un intercambio cultural sino una carga normativa impuesta. No hay proyectos en políticas públicas que modifiquen los contenidos

curriculares a nivel nacional, tampoco pese a que se pretende garantizar a la educación como derecho, las herramientas necesarias por los establecimientos para hacer frente a la demanda.

Estas tensiones, son constantemente presenciadas por el equipo docente, quienes están diariamente trabajando con estudiantes extranjeros, y señalan tener un déficit en temáticas de inclusión e interculturalidad y por consiguiente, se sienten sin herramientas teórico-prácticas para trabajar con niños y niñas de diferentes culturas, lenguas y que además poseen distintos estilos de aprendizaje.

Tabla N° 9 Referencias en los textos asociados a falencias en el aula de clase.

Referencia	Autores
A nivel específicamente curricular, Lorena González plantea que, si bien se ha avanzado en el desarrollo de algunas políticas migratorias, aún falta un estudio profundo del currículum y de cómo se están abordando los planes y programas de estudio. Para la directora, esta es una falencia a nivel nacional: “Seguimos incorporando en el currículo fechas como el 21 de mayo en donde se coloca la disputa entre Chile y Perú, en circunstancias que, en la comuna de Santiago, por ejemplo, hay una cantidad importante de estudiantes que son peruanos”	(Centro de Derechos Humanos, 2017, p. 350).
“Pedagógicamente, no nos preparan para trabajar con chicos que tienen otra formación y, de hecho, nuestro propio modelo chileno no es un modelo inclusivo” (docente, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).	Fundación Superación de la Pobreza 2019, p.46).
No hay desde el municipio o desde el Estado, orientaciones a las escuelas para favorecer la integración social de familias migrantes, ni perfeccionamiento para los docentes, ante esta realidad solo se hace frente con gestión que dispongan establecimientos escolares.	(Centro de Derechos Humanos, 2017, p.334)

Fuente: Elaboración propia

Estas falencias se hacen reiterativas y han sido abordadas por distintos autores a través años, con mayor énfasis o así lo demuestran los textos referidos en esta investigación, la evidente falta de capacitación docente, los contenidos muy poco contextualizados y la sobrecarga laboral difícilmente les permite innovar en materia pedagógica.

La evidente barrea idiomática, y un currículum desde una perspectiva tradicionalista y estandarizada que impone formas “que selecciona, pondera y oculta; disminuye las posibilidades

de lograr una percepción plural del mundo” (Rodríguez, 1995). El sistema educativo, es continuamente criticado por la poca apertura para un intercambio cultural en el aula, que claramente debiera ser un punto de encuentro entre culturas.

Las dimensiones en el marco educativo referidas a la presencia de una barrera idiomática, rigidez curricular, falta de lineamientos desde entidades gubernamentales no son hechos aislados

Tabla N° 10: Referencias en los textos asociados a falta de políticas frente a dificultades idiomáticas

Referencia	Autores
<p>“Las dificultades de los docentes para contextualizar el aprendizaje, la rigidez curricular y metodológica, la tendencia uniformadora y el divorcio entre escuela y familia son problemáticas a superar en la educación nacional”</p>	<p>Bustos & Mondaca, 2018, p.821</p>
<p>En las escuelas con población haitiana sí se presentan dificultades a la hora de accederá la información y, por tanto, a los diversos servicios educativos. La mayor parte de esta población no se maneja fluidamente en español, sino en su lengua de origen: la mayoría el creole, y un sector minoritario y con más nivel educacional, el francés. Esto genera una dificultad para esta comunidad, y también genera problemas para la escuela, ya que no cuenta con herramientas lingüísticas ni con apoyo de traductores oficiales (a excepción de un municipio de los estudiados, que ha contratado un mediador intercultural</p>	<p>Poblete, 2018, p.60</p>
<p>Por su parte, Sonia Osses, directora de la Escuela Municipal Ricardo Latcham de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, con una alta concentración de estudiantes haitianos, sostiene que la relación con los apoderados se ve interferida por dos barreras: el idioma y los horarios de trabajo, lo que les impide participar activamente en las reuniones u otras actividades en que son requeridos.(...) “El cuerpo docente no estaba preparado, desde la perspectiva de la capacitación y el perfeccionamiento .</p>	<p>Centro de Derechos Humanos, 2017, p.344.</p>
<p>Aparentemente, los únicos mecanismos diseñados para apoyar al estudiante migrante y a su familia se refieren al apoyo administrativo y, en casos particulares, a cierto apoyo en el aula, el que nace como iniciativa personal de cada docente. Este último hecho da cuenta de cierta orfandad de las instituciones para enfrentar el desafío de la diversidad, haciendo urgente que la política pública expresada en la legislación que favorece la inclusión y</p>	<p>(Bustos & Gairín 2017, p.214)</p>

reprime la discriminación, sea acompañada de iniciativas gubernamentales que permitan las condiciones para su cumplimiento.

Fuente: Elaboración propia

El Marco para la Buena Enseñanza (2008) en Chile, dicta la pauta de un ambiente propicio para el aprendizaje, sin embargo, muchas son las nuevas variables que pueden llegar a obstaculizar el desempeño docente y el rendimiento académico del estudiante. Son varias las investigaciones de autores tales como Bustos & Gairín 2017; Poblete (2018); Bustos & Mondaca (2018), entre otros, que recuperan opiniones y planteamientos de los propios docentes y de directivos de las escuelas, en las que se describe un distanciamiento evidenciado en problemas de participación y convivencia dentro de las aulas, producido al tener estudiantes cuya lengua materna es distinta del español.

Bien se podrían sugerir cambios dirigidos hacia una mirada intercultural que incentiven el diálogo y el conocimiento cultural recíproco, como también conocimientos básicos de diferentes lenguas en los docentes, además de un apoyo mejor en recursos y personal para dar seguimiento a estudiantes que requieran de una transición exitosa al integrarse al sistema educativo chileno. En este punto, cabe agregar que falta mayor capacitación en los establecimientos en materia de inclusión, se necesitan profesionales con conocimientos básico en distintas lenguas, además del inglés, y no solo en lo referente a otros idiomas como el creole o francés, sino también en lengua de señas, siendo este último, un área muy débil en los colegios.

En muchos casos, son los docentes tratan sin mucho éxito de sobrellevar la llamada "nueva" realidad migratoria presente en los establecimientos junto con la presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas, por ejemplo, la prueba SIMCE –(Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-), dejando de lado cuestiones de inclusión por cumplir con los estándares escolares. Por tanto, no se dedica tiempo o recursos a las necesidades particulares dentro del grupo clase.

De esto se puede inferir que las aulas de clase se han convertido en un espacio de intercambio, cambiante, dinámico, por tanto, se debe enfatizar un nuevo enfoque que habilite a los docentes a suplir las necesidades educativas de sus alumnos, de la mano con un apoyo institucional

y políticas que no solo teoricen en los derechos de los estudiantes extranjeros, sino que prevalezcan iniciativas, que puedan acortar esa brecha entre estudiantes. Políticas que permitan mejorar en la gestión de capital humano y material.

5.5 Transformaciones en el ámbito educativo ante aulas como punto de encuentro intercultural y zonas de contacto.

Repensar el modelo educativo, desde una mirada actual, significa considerar nuevas formas de interacciones que habiliten instancias de aprendizaje inclusivas culturalmente, como se señala en diferentes investigaciones, en las que se destacan indicadores en términos de pertenencia, reconocimiento, que son abordado por el MINEDUC 2019, pero que deberían ser orientados desde un pilar multicultural, al avalar la concepción de aulas de clase como punto de encuentros entre culturas. Por otra parte, la valoración a un aprendizaje significativo, recobra relevancia en lo que señala Poblete (2008), le necesita materializar un conocimientos y saberes de manera que sea valorado por todos los estudiantes como útil o beneficioso para su formación, pero un punto de inicio es la relación de esta valoración con el sentido las representaciones el estudiantado en sociedad y dentro del sistema educativo.

Tabla N°11: Subcategoría: El aula como lugar de encuentro intercultural.

Planteamientos destacados en la subcategoría	Textos asociados	Referencias como evidencia
Repensar la inclusión en términos multiculturales de presencia, pertenencia y reconocimiento.	40	Lo primero es volver a mirar los principios que sustentan la inclusión en contextos educativos: Presencia, Reconocimiento y Pertinencia. Estos tres principios apuntan a la profundidad con la que se desarrollan las acciones inclusivas, es decir, la necesidad que inspira e impulsa la realización de acciones y aquello que las orienta a evaluar su logro, en base a su capacidad de impacto real sobre los aprendizajes y la participación de cada estudiante en su comunidad educativa (MINEDUC 2019, p.6)
Búsqueda del aprendizaje significativo ante la valoración del sentido de	31	La conjunción de los aspectos curriculares (...) es clave para avanzar hacia una educación descentralizada, en la que el currículo y los mensajes que transmite la escuela alcancen un sentido de pertinencia y de alta significación para cada uno de los estudiantes. (Poblete,2018, p.62)

pertenencia en el sistema educativo.		
Necesidad de un dialogo intercultural en el currículo	53	Pensar un currículum intercultural tiene el potencial de instalar en el campo curricular una renovación (...) una posibilidad de enriquecimiento de la identidad. En efecto, el diálogo intercultural implica un enriquecimiento cultural para las nuevas generaciones en términos de la herencia cultural disponible en el currículum. (Johnson, 2015, p12)

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto a mencionar, es en lo referente a la urgencia de actualizaciones en el currículo nacional que permita adaptaciones culturales en las que se pueda evidenciar mayor conexión entre los saberes y los estudiantes, el fomento a la curiosidad, una formación proactiva del conocimiento y el espacio hacia el enriquecimiento de la identidad como menciona Johnson (2015). Por consiguiente, se puede decir que la apertura hacia nuevas formas de impartir los saberes incorporando elementos culturales, podrías ser de mucha ayuda para mejorar la calidad de enseñanza, y fomentar la aceptación de la diversidad étnica y cultural, esto al comprender que “Los contenidos no como saberes cerrados, sino como diferentes formas de interpretación de la realidad y de la historia” (Diez, 2004, p.204). Para esto se debe visibilizar y reconocer las diferencias dentro del proceso de aprendizaje.

Particularmente, la consigna de respetar y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diferentes comunidades cobra un real sentido en localidades donde es notoria debido a que geográficamente son dotadas como zonas de contacto, al estar muy cerca de fronteras internacionales, donde el transito comercial habilita un flujo entre países. Lo que conlleva a la presencia de estudiantes extranjeros en el sistema escolar, que sugieren el empleo de estrategias en el aula e institucionales, como refiere Bustos y Gairín (2017) que sean adecuadas para las metas académicas y de inclusión

Estas zonas en contacto presuponen un intercambio intercultural que debe ser expresado en el aula, bajo una perspectiva idónea a los contextos histórico y sociales como mencionan Stefoni, Stang, Reidemann (2016).

Tabla N°:12 Subcategoría-zonas de contacto

Planteamientos destacados en la subcategoría	Textos asociados	Referencias prototipo
Zonas de carácter fronterizo requieren procesos de adaptación académica.	6	Se entiende como estrategia el conjunto de actuaciones y procesos que configuran procedimientos considerados adecuados para el logro de la adaptación académica de los migrantes. Se distinguen entre estrategias de aula y estrategias institucionales, El carácter fronterizo de la Región de Arica y Parinacota otorga particularidad al fenómeno descrito, (Bustos & Gairín 2017, p.195)
Necesidad de una perspectiva intercultural de acuerdo con contextos sociales	55	La construcción de una perspectiva intercultural debiese responder a los contextos históricos y sociales específicos de los países, de ahí la importancia de recuperar los avances realizados en ámbitos tan importantes como la educación intercultural bilingüe. (Stefoni, Stang, Reidemann 2016, p.181).
Apertura a la reciprocidad cultural en el aula de clase multicultural	46	Conocimiento intercultural: presupone el conocimiento social, un conocimiento mutuo sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, objetivos y conocimientos. (...) que implica el conocimiento intercultural como condición clave. "La mayoría de los inmigrantes ya saben, o aprenden con éxito, la (s) lengua (s) dominante (s) de su nuevo país. También suelen compartir el conocimiento necesario de la cultura dominante. Sin embargo, no hay reciprocidad en ello (...) Representación y cooperación intercultural; (Van Dijk, 2013, p.116-117)
Reconocimiento de escenarios multiculturales para el trabajo de conocimientos contextualizado.	48	María José Encina, docente curricularista de la escuela República de Israel, plantea que se deberían modificar los objetivos curriculares y contextualizarlos a la nueva realidad de la población escolar: "no mirarlos solo desde una mirada chilena"; (...)la gestión de la diversidad cultural migrante por parte del sistema educativo entraña una discriminación indirecta, específicamente en materia curricular donde las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales "están sustentadas en un enfoque tradicional y conservador, con una mayoría de objetivos de aprendizaje que hacen referencia a la historia o al territorio chileno, no reconociendo los escenarios de multiculturalidad presentes en las aulas"(, Centro de Derechos Humanos,2017, p. 350).

Fuente: elaboración propia

Mucho se habla del aprendizaje y la valoración del respeto por el otro, por la diversidad, pero que poca son las instancias educativas que fomenten los espacios de tal intercambio en contextos multiculturales. se requiere como mencionan los autores, más cooperación, más capacitación bilingüe, ya que el conocer al otro, implica una reciprocidad, un mutuo compañerismo ante, por ejemplo, la resolución de desafíos educativos provistos por los docentes, pues cuanto más podemos llegar a conocer del otro, más se puede favorecer el desarrollo de la empatía, la tolerancia, la curiosidad por el mundo y nuevos saberes, en lo que señala Leibrant (2006), como pedagogía de la cultura. Lo que puede repercutir en la formación de sujetos activos y por ende agentes, que podrán enfrentar los retos sociales del presente siglo con un valor positivo hacia la diversidad, que según Soriano Ayala (2004) se debe plantear en la confección de las políticas públicas y en la manera en que se percibe la escuela.

Al respecto, Subirats (2010) señala que poner en relación los conceptos de ciudadanía e inclusión, pueden llegar a enriquecer la perspectiva jurídico-política, al hablar de los derechos y deberes de la ciudadanía respecto del Estado y el conjunto de la sociedad. De esta manera, la representación de una sociedad mucha más abierta a la diversidad, y a un otro diferente que también es aceptado y contenido, debe verse reflejado en políticas afines.

5.6 Nuevas necesidades en el Marco Educativo: Capacitación de docentes.

No basta con referirse al sistema educativo a nivel macro organizacional, las percepciones y competencias que deberían tener los docentes, ante dinámicas multiculturales que se han acrecentado en el aula de clase. Sugieren la revisión del desempeño docente, para evidenciar falencias y potenciar el trabajo docente. A continuación, los autores establecen acuerdos discursivos, al plantear la interculturalidad como un reto importante a la profesión docente en la subcategoría de nuevas necesidades.

Autores como Henríquez et al 2016 y Paz 2020 plantean como nuevas necesidades habilidades cognitivas, afectivas y de relación intrapersonales que sean apropiadas a contexto sociales variados, como también la necesidad de herramientas didácticas, y recursos que eviten experiencias de desventajas o discriminación en las aulas de clase.

Tabla.13: Subcategoría: Nuevas necesidades

Planteamientos destacados en la subcategoría	Textos asociados	Referencias modelo
Se precisa habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales	47	Las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación eficaz, estableciendo relaciones apropiadas y efectivas en determinados contextos sociales y culturales (Henríquez et al, 2016, p. 184).
Se requieren herramientas didácticas	50	Los docentes que no cuentan con las herramientas didácticas adecuadas para trabajar con inmigrantes cuya lengua materna no es española, la desigualdad. y distribución de recursos en educación, a los que solo se les atribuye sus propias iniciativas y no así un apoyo conciso de parte de las autoridades educativas nacionales. Además, de experiencias de desventajas, racismo y discriminación en las aulas. (Paz,2020, pp.39-40)
Actitud del docente debe ser idónea para el contexto.	38	La percepción, el concepto y la actitud que el docente tiene hacia el alumnado inmigrante serán elementos determinantes en su proceso educativo, en su éxito académico, en el desarrollo de su identidad social y en su integración. (Leandro Navas & Alejandra Sánchez 2010, p.49)
Mejorar la práctica docente, enfatizando el rol docente	38	. “La práctica docente ha de ser participativa y comprometida con la expectativa de todas las culturas.” (Ridao, 2006, p.219).
Necesidad del trabajo desde enfoque diverso en el aula para el manejo de conflictos	49	Tenemos que preguntarnos si la diversidad requiere diferentes enfoques para el aula gestión, para examinar los tipos de cultura conflictos que es probable que surjan en étnicamente aulas diversas, y considerar las mejores maneras de ayudar a los futuros maestros a ser multiculturalmente competente Weinstein, Tomlisom & Curran, 2004, p.27)

Fuente: Elaboración propia

Todos estos registros, permiten esclarecen el necesario rol participativo del docente, en el éxito educativo y de desarrollo identitario, que abarque expectativas de las variadas culturas presentes en el aula, como lo expone Ridao (2006) y Sanchez (2010) Se solicita un norte, hacia donde se deben dirigir las propuestas para el desempeño docente en las salas de clase, en protocolos

actualizados en manejo de conflicto de manera ética y que prevengan situaciones de discriminación y racismo (Weinstein, Tomlisom y Curran 2004). En consecuencia, se debe capturar lo esencial a la hora de entablar diseños curriculares que incluyan competencia, saberes y más preparación en didácticas educativas y manejo de grupos diversos.

5.7 Necesidad de un cambio en la formación de profesionales.

Ejercer un cambio en las aulas, con despliegue cultural amplio, significa que el docente debe estar a la vanguardia en el desarrollo de competencias, como ya se ha mencionado a través de esta investigación. Pero tal competencia intercultural es un proceso continuo, que debe disponer del desarrollo de estrategias cognitivas e institucionales que lo sustenten como lo señala (Barrios y Palou, (2014) y Taylor et al. (2004), en un esfuerzo por la inclusión educativa, en la cual todos y todas deban ser valorados de la misma forma. (Echeita, 2008). Esto implica una necesidad de transformación en el sistema Educativo.

Tabla 14: Subcategoría-transformaciones en el sistema educativo.

Planteamientos destacados en la subcategoría	Textos asociados	Referencias modelo
Se requiere el desarrollo de competencias interculturales	35	Comenzar a desarrollar la competencia intercultural en los docentes pasa por comprender que esto responde a un enfoque de la educación, y, como tal, es un proceso continuo, no un logro instantáneo. No existe un tiempo preciso para que los profesores desarrollen esta competencia intercultural, debido a que esta se mejora a través de la práctica en el aula. (Barrios y Palou, 2014 p.419)
Elaboración de distintas estrategias de apoyo.	33	Estrategias de apoyo: abarcan la motivación, las actitudes y el afecto, buscando sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje; Estrategias cognitivas: se asocian a la integración del nuevo aprendizaje con el conocimiento previo. Las más importantes son repetición, selección y elaboración; Estrategias metacognitivas: son las que ayudan al estudiante a conocer lo que sabe acerca de la tarea, su dificultad y cómo resolverla.; Estrategias institucionales: se trata de aquellas

		puestas en funcionamiento por la organización y que se asocian con el “apoyo social” (Taylor et al., 2004, p. 355)
Necesidad de apoyo emocional que trasciende conocimientos y cree lazos	49	La satisfacción con el apoyo emocional que proporciona el profesorado ha mostrado ser muy importante en la reducción de conflictos multiculturales, pero sin duda cada tipo de apoyo cumple con una función específica y es necesario que los profesores, como importantes fuentes de apoyo en el contexto escolar, también conozcan el tipo de apoyo informacional e instrumental necesario para resolver estos conflictos. (Hombrados & Castro, 2013, p.119).
Apertura a la integración de adaptaciones curriculares como motor de intercambio.	54	La mayoría de los profesores utiliza, preferentemente, el texto de estudio entregado por el Ministerio de Educación, además de recursos complementarios como guías, videos, material concreto y didáctico. No se percibe la elaboración de materiales curriculares con la finalidad de integrar los saberes culturales de los estudiantes migrantes, solo se hace mención del uso de recursos audiovisuales para mostrar algún baile o animación de alguna leyenda extranjera. (Arnaldo Hernández Yulcerán,2016, p.165)
Mayor preparación para generar disparadores de aprendizajes en un aula diversa.	35	La falta de preparación para generar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos en un aula heterogénea (con niños con necesidades educativas especiales, o provenientes de distintos contextos culturales, (Gaete, Gómez & Bascope, 2016 p.7)

Fuente: Elaboración propia

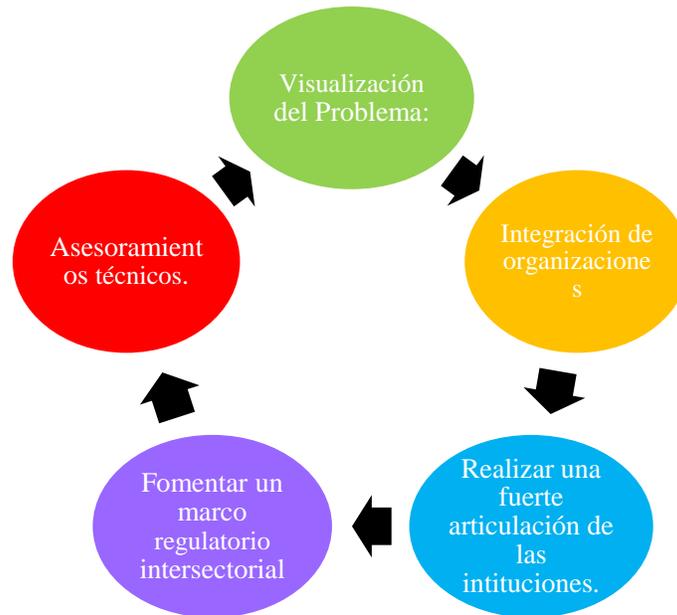
La educación como capacidad, vista desde el paradigma de desarrollo humano, comprende un área de apertura al cambio y bienestar de los individuos, un factor determinante para su propio desarrollo que influirá en el desarrollo de funcionamientos valiosos y capacidades que facultara a los sujetos en su calidad de agentes de su propio proceso de aprendizaje, para luego influir en la sociedad. Será importante, poder replantear el enfoque educativo en el sistema educativo ante las nuevas necesidades que se registran en el día a día académico. Se necesita una perspectiva educativa que los incluya a todos, que pueda integrar y generar saberes que interpelen a todos los estudiantes con saberes contextualizados e ir a la vanguardia con los procesos sociohistóricos actuales. Y ante este desafío las entidades gubernamentales requieren de nuevas propuestas en políticas públicas para suplir las demandas.

5.8 Propuesta desde el Marco Legal hacia el Marco Educativo.

La propuesta actual, con revisión de las leyes, normas, programas leyes y políticas públicas, ha sido la presente *Política nacional del Estudiante extranjero 2018-2022*. En cuyo diseño pretende abarcar y avanzar en la inclusión, participación e integración de estudiantes extranjeros al sistema educación chileno. Esta política propone como se puede apreciar en la Figura 5, mejorar la gestión educativa, la vinculación territorial para el diseño de la política educacional en concreto y la articulación institucional e intersectorial.

Para ello, se ha contemplado el panorama migratorio y se han recopilado antecedentes de establecimientos, en los que se han planteado las problemáticas en gestión, capacitación, recursos y falta de apoyo en lineamientos de protocolos académicos claros, antes distintas situaciones que suscitan en contextos particulares.

Figura 5. Ciclo Política del estudiante Extranjero 2018-2022



Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la implementación esta política, se describe un conjunto de herramientas normativas e institucionales con el que cuenta el sistema escolar para abordar el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes. La construcción de esta política muestra el giro dado por el Estado central, ante la necesidad creciente de generar y coordinar acciones para atender la situación de esta nueva población presente en el sistema escolar. Como objetivos se tiene: “Articulación Institucional e Intersectorial, Fortalecimiento de la Gestión Educativa, Vinculación territorial para el diseño de política educativa”. (MINEDUC,2018)

Esta política pública, es llevada a cabo actualmente, ante mesas de trabajo y diferentes recursos ante un despliegue que pretende abarcar todo el país. Si bien aún no se ha publicado los resultados de una evaluación propia del MINEDUC, se pueden mencionar algunas medidas.

Desde el objetivo de articulación Institucional e Intersectorial, la política pretende, habilitar canales de comunicación desde diferentes sectores e instituciones del estado para con las comunidades educativas, Asesoramiento técnico, Vocería oficial a nivel ministerial de la gestión

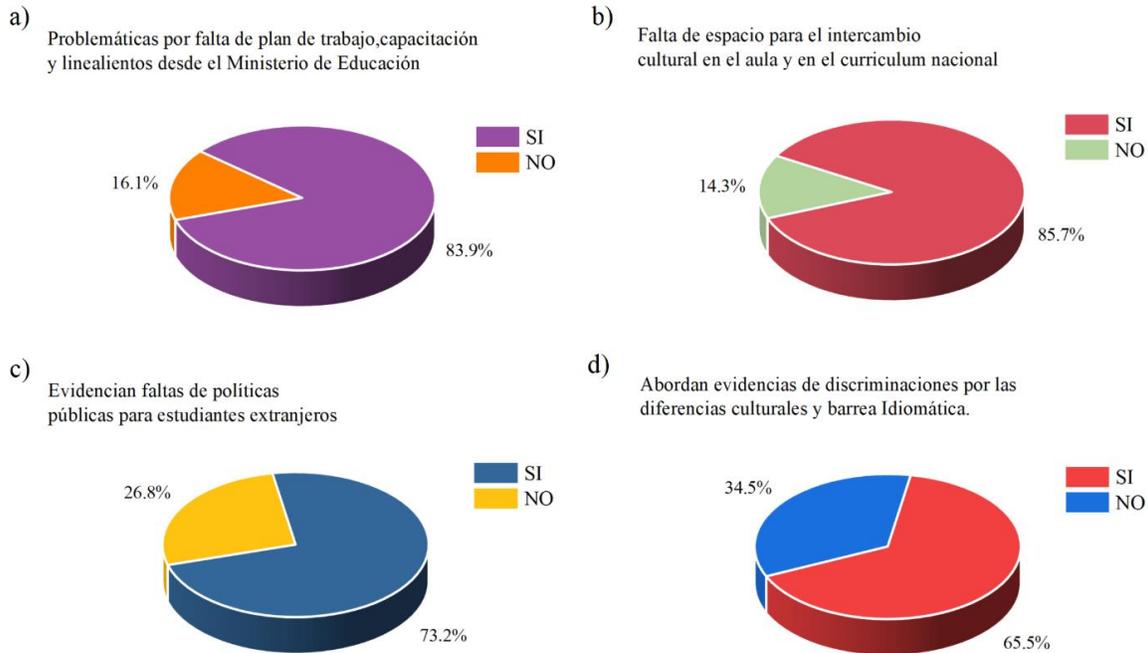
asociada a la inclusión de estudiantes extranjeros, revisión de accesos a beneficios estudiantiles, Implementar diferentes convenios, entre otros.

En cuanto al fortalecimiento de la Gestión Educativa, se plantea dado el itinerario disponible desde el documento oficial, se plantean acciones y consignas dirigidos a el cumplimiento de diferentes objetivos educativos, sean en términos de inclusión, actualización de protocolos de convalidación, orientaciones técnico-pedagógicas, iniciativas de trabajo en el área de convivencia escolar ajustes curriculares, la implementación del proyecto “Biblioteca Migrante: una Conversaciones Literarias” entre otros.

Por último, en lo que respecta a la Vinculación territorial para el diseño de políticas educativas, se contempla evaluar medidas pertinentes a contextos territoriales. tales como Participar de la implementación del proyecto OCDE “*Strength through Diversity: The Integration of Immigrants and Refugees in School and Training Systems*”. También, la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos para la actualización de a base de datos en torno a la realidad de los estudiantes extranjeros en el sistema Educativo.

5.9 Principales problemáticas abordadas desde las subcategorías de análisis desde acuerdos discursivos en el corpus textual.

Figura 6: Falencias y problemáticas resaltadas por los autores



Fuente: Elaboración propia a raíz del análisis de 57 textos

Al realizar la investigación sistemática, que abordó 57 textos, es posible agrupar cuatro áreas problemáticas que se repitieron constantemente. Por un lado, se tiene que el 83% de los autores abordados, incorporó las problemáticas de un plan de trabajo, capacitación y lineamientos desde el Ministerio de Educación en el sistema educativo chileno, como se demuestra en el gráfico A; en contraste con un 16,1% que no lo mencionó en sus investigaciones.

Por otro lado, la falta de espacio para el intercambio cultural en el aula y en el curriculum nacional se hizo evidente representada en el gráfico B con un total de 85,7% de los textos que desarrollaban esta idea con énfasis mayor y como un punto clave para realizar mejoras, como lo señala, Diez (2004) sobre la necesidad de la coordinación del programa como un eje transversal más amplio en términos culturales

A lo que López (2001) también agrega como una dimensión intercultural necesariamente requerida en el currículo se requiere un dialogo que complemente la entrega de conocimientos con la cultura para la inclusión.

En contraste a esta idea, de la interculturalidad es del curriculum nacional, un 14,3% que no se refirió a ello de manera particular.

También, en el gráfico C se evidencia de faltas de políticas públicas dirigidas hacia estudiantes migrantes estuvo en análisis en un 73,2% de los textos analizados que mencionaban un área poco trabajada y que no iba a la par con las grandes necesidades del presente, sino tantes bien, se refirieron como políticas ausentes y que enfatizan solo la integración un tanto más administrativo, más que una verdadera inclusión, que no vulnere los derechos de los estudiantes extranjeros. Esto frente a un 26,8% que no se enfocó en las políticas públicas como tema a desarrollar.

Por último, en el gráfico D se representa que se constató que un 65,5% de los autores analizados destacaron las problemáticas relacionadas a discriminación de algún tipo, en contraste a un 34,5% que no se centró en estos aspectos, desviando el enfoque en otras áreas.

Las problemáticas en torno a la discriminación destacadas, fueron dirigidas hacia la propia cultural, la etnia de origen, en materia de desigualdades a la hora de acceder a oportunidades, como también a dificultades presentadas por una denominada barrera idiomática, que dificultaba la inclusión de los estudiantes al sistema educativo por la falta de apoyo en esta área, debido a que los establecimientos no contaban con personal capacitado y por la rigidez del curriculum que no permitía la incorporación de contenido que pudieran enfatizar el tema.

Esto dificultaría el desarrollo de las capacidades de los individuos, desde el enfoque de Desarrollo Humano trabajado en esta investigación, ya que es precisamente, uno de los aspectos en tensiones que incorpora Sen al precisamente señalar, que “este tipo de situaciones son los que producirían fallas de capacidad y que atentarían contra la expansión de las libertades de las personas vista desde la idea de una evaluación integral de la calidad de vida en una persona, en una nación.”(Nussbaum, 2012, p39). Considerando esto, los autores abordados en la investigación

enfatan el requerimiento de una dinámica en torno a la diversidad que se puede encontrar en las investigaciones analizadas y que demuestra de la estrecha correlación entre este fenómeno intercultural en las aulas de clase con la necesidad de abordar los programas de estudio y la participación en clase desde una perspectiva inclusiva e integradora que no dé cabida a intolerancias y discriminaciones.

Debemos pensar la interculturalidad, en primera instancia, como “un freno al fracaso escolar y como freno, por tanto, al desarrollo de una educación basada en la desigualdad de oportunidades y en la no valoración de la diversidad cultural”. (Jiménez 2014, p.423)

Pensar en una educación que desarrolle y potencie todas las ‘áreas que contempla el ser humano, se debe incluir y respetar también su historia, sus tradiciones además de sus destrezas y saberes (los que ya posee y los que de seguro aprenderá). De esta manera, la interculturalidad, será un aspecto que enriquezca las aulas de clase y que aporte miradas variadas de la concepción del mundo, que sin duda podrían crear aperturas a nuevas interrogantes para ser abordadas y discutidas por los docentes y que aportaran a los estudiantes una mirada más amplia del mundo y del respeto por los demás.

VI. Conclusiones.

Luego de la revisión de los 57 textos seleccionados, los acuerdos discursivos giraron en torno a una gran brecha desde el marco legislativo hacía el educativo, no importando la secuencia temporal. Las leyes y políticas públicas han estado al debe en Chile. Actualmente el país está enfrentando una crisis migratoria y aún los resguardos para asegurar una educación para todos son insuficientes. Siguen existiendo lagunas curriculares y saltos conceptuales cuando de interculturalidad educativa se refiere.

Por otro lado, en cuanto al objetivo (i) podemos decir, que la trayectoria de hitos sociohistóricos que se nos ofrece a través del registro del mundo académico, recopila una visión panorámica del progreso en acuerdos y propuestas en materia de extranjería y devela falencias aún no suplidas de muchos estudiantes extranjeros en el país. En consiguiente, el desarrollo objetivo (ii) se centra en el registro de las políticas para el estudiante extranjero vigentes, que evidencia el enfoque de trabajo y gestión empleado por el Estado, desde donde se pueden establecer futuras posibles iniciativas complementarias, que signifique una oportunidad de resignificar la pedagogía (Bravo, 2011). Finalmente, el objetivo (iii) describe los desafíos que enfrenta la comunidad educativa ante aulas de clase diversas. Se señalan vacíos curriculares y la falta de protocolos de mediación de conflictos, capacitación, entre otros. También se plantea la necesidad de propuestas educativas contextualizadas, puesto que las realidades son variadas a lo largo del país.

En todos los registros, se encontraron críticas que a pesar de ser publicadas hace más de una década, son el resultado de hoy nuevamente, sin mayores variaciones. Ahora ante los desafíos que supone la agenda 2030 Chile, requiere repensar las políticas públicas para la educación y a su vez a aquellas que involucran a los estudiantes extranjeros, desde un enfoque inclusivo, desde la perspectiva del Desarrollo Humano, que potencie el desarrollo de capacidades de los individuos en edades escolares como agentes activos. Donde las culturas, puedan intercambiar saberes en las aulas y buscar la manera pertinente desde los docentes como de toda la comunidad educativa de canalizar las diferencias hacia la creación de una cultura educativa intercultural que se enriquezca y no ahogue en problemas cuando estudiantes de otros países llegan al entorno educativo.

El foco también está, en la formación de profesionales íntegros y con curiosidad por el saber que trascienda contenidos y realidades, que las universidades pueda brindar la altura de mira y el cambio de paradigma necesario, además de las herramientas didácticas, idiomáticas y de competencias para asegurar un real cambio que beneficie a todos los actores sociales.

Por, ultimo, a considerar para futuras investigaciones, propuestas desde el área académico hacia las políticas educativas, que sea visible en los programas institucionales no solo visiones políticas contextualizadas a gobiernos de turnos, sino investigadores con propuestas serias y avaladas por la comunidad científica.

VII. Referencias Bibliográficas

- Arnaiz, P., Giménez, A. y López, G. (2017), "Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva", *Revista Interacções*, (43), (pp.53-74).
- Ayala, O. (coord.), (2004) *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla.
- Banco Mundial, (2021). Educación. Recuperado 1 de Octubre del 2022, en <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Barrios, Ll. y Palou, B. (2014) Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar *Educación y Educadores*, 17 (3), septiembre-diciembre, (pp.405-426).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017) "Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera" *Calidad en la Educación* (46), julio, (pp.193-220).
- Bustos, R. y Mondaca, C. (2018) Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*. 43, (12).
- Bravo, R (2012). *Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación*. ISSN 0718-5480 ,6 (1), (pp.39-52).
- Castillo, D. Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018) *Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas*. *Calidad en la Educación* (49). (pp.18-49).
- Centro de Derechos Humanos. (2017) *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile* Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales. Santiago de Chile: 1ª edición
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2018). *Seminario internacional "Migración e inclusión: desafíos y oportunidades para las políticas de protección social y trabajo decente"*. Recuperado el 5 de Julio 2021 en

<https://www.cepal.org/es/eventos/seminario-internacional-migracion-inclusion-desafios-oportunidades-politicas-proteccion>.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2019), Panorama Social de América Latina, (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1), Santiago.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2019), Migración. Recuperado el 15 de Abril del 2021, de <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion>

Constitución Política de la República de Chile (1980), Decreto Supremo N°1.150; Art5°. Santiago.

Chiodi, F. y Bahamondes M. (2001), Una escuela, diferentes culturas, Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Chile Atiende. (2021) Gobierno de Chile. Ley 21.325, Ley de Migración y Extranjería. Decreto N°296. Santiago, Chile. Recuperado el 15 de Agosto del 2022 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1158549>

Dagmar Raczynski, (2004). Una experiencia de acción afirmativa: el programa de las 900 escuelas (Chile) Igualdad Educativa y Sociedad Democrática, Ponencia al Seminario Internacional “Políticas educativas y equidad”, Fundación Ford, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), (pp.191–213).

Díaz, A. (2002). Interacción y multiculturalidad en la escuela. En M. P. Pardo de León & L. Méndez (Eds.), *Psicología de la educación multicultural*. (pp.279-309). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Donoso, S. y Arias, O. (2012) Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos* 38, (2), (pp.35-54).

- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), (pp.9-18). Recuperado en 7 de Marzo 2021 en <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>
- Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “Fondos de Conocimiento”. Cultura y Educación, 25(2), (pp.241-54).
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante. Revista Española de Educación Comparada, 16, (pp.235-263).
- Fascioli, A. (2008). Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate del sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea, Revista ACTIO n° 10.
- Fernández, T. y Gómez, P. (2013).El programa Malted: una propuesta didáctica para enseñar español a inmigrantes en la escuela primaria en España. Actualidades Investigativas en Educación, 13(2). (pp.54-86). DOI. Recuperado el 13 de Diciembre del 2021 en <https://doi.org/10.15517/aie.v13i2.11736>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico, ediciones Morata, Madrid.
- Fundación Superación de la Pobreza, ISSN (2019) Inclusión de estudiantes inmigrantes en Punta Arenas. Percepciones y prácticas en los establecimientos de la comuna. Punta Arenas, Región de Magallanes. Chile.
- Gaete, A., Gómez, V. & Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?, Centro de Políticas Públicas UC, Temas de la Agenda Pública, Santiago, 11(86). Recuperado el 15 de Julio del 2022 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2127>
- Gajardo, Marcela: Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década, PREAL, Chile, 1999.

- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.
- González, O., Berríos, Ll. y Buxarrais, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39(2), (pp.147-164). Recuperado el 4 de Noviembre del 2021 en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>
- Haq , M. (2004) “El paradigma del desarrollo humano”, en S. FukudaParry S. Kumar (eds) *Readings in Human Development*, Delhi: Oxford University Press, 2da ed., pp179.
- 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), (pp.151-169), ISSN 0718-0705. Recuperado el 15 de Septiembre del 2021 en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 1(29), (pp.108-122). Recuperado el 27 de Septiembre del 2022 en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Instituto Nacional de Estadística. INE (2020). “El 61,9% de la población extranjera que vive en Chile se concentra en la Región Metropolitana”. Recuperado el 02 de Octubre del 2022 de <https://www.ine.cl/prensa/2021/08/27/el-61-9-de-la-poblaci%C3%B3n-extranjera-que-vive-en-chile-se-concentra-en-la-regi%C3%B3n-metropolitana>
- International Journal on Multicultural Societies*, 8(1), (pp.102-118). Recuperado el 10 de Octubre del 2022 en <http://www.unesco.org/shs/ijms/vol8/issue1/art6>
- Jensen, F. (2009). Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria. En E. Bologna (Ed.), *Temáticas migratorias actuales en América Latina: remesas, políticas y emigración* (pp.105-130). Río de Janeiro: Asociación Latinoamericana de Población.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual.

- Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40(2), (pp.409-26). Recuperado el 9 de Agosto del 2022 en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- 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), (pp.419-41).
- Jiménez, F., Lalueza, J., & Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales (en prensa). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Jiménez, F., Aguilera M., Valdés R. y Hernández, M. (2017), “Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno”, *Psicoperspectivas*, 16(1), (pp. 105-116).
- 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, (pp.132-173). Recuperado el 4 de Junio del 2022 en: <http://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Johnson, D. (2015), “Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares”, *Revista Diálogo Andino*, 47, (pp. 7-14).
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2013). Estrategias de aprendizaje en educación secundaria: un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), (pp.227-236). Recuperado el 02 de Octubre del 2022 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4916982.pdf>
- Leibrant, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Revista de Estudios Literarios Espéculo*, 32. Recuperado el 7 de Octubre del 2022 en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe (pp. 382–406). Santiago, Chile: UNESCO-Santiago.
- Maldonado, C., Martínez J. y Martínez R, (2018). “Protección social y migración: una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas”,(Basado en el documento “Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration, Draft rev 2)”.CEPAL: Documentos de Proyectos (LC/TS.2018/62), Santiago,p.70.
- Mármola, L.(1993) «La definición de las políticas de migraciones internacionales» en XIII Curso Interamericano sobre Migraciones Internacionales, Argentina.
- Mazurek, H. (2009). *Migraciones y dinámicas territoriales*. La Paz: CIDES/UMSA. Recuperado el 27 de Febrero del 2023 en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=454912&pid=S1997-4043201300010000400015&lng=es
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Servicio Nacional de Migraciones (2008). Directiva presidencial. No. 9, Abril. Santiago de Chile. Recuperado el 8 de Octubre del 2022 en <https://serviciomigraciones.cl/>
- Ministerio de Educación, (2005). Gobierno de Chile. Bases curriculares de la Educación Parvularia. Recuperado el 15 de Diciembre del 2021 en <http://portales.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación (2005). Gobierno de Chile Oficio ordinario N° 07/1008 (1531). Santiago. Recuperado el 19 de Junio del 2022 en https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/ORD-894_2016-Instruye-ingreso-y-permanencia-estudiantes-extranjeros.pdf
- Ministerio de Educación (2016). Gobierno de Chile Ordinario N°02/000894. Santiago.

Ministerio de Educación (2016). Gobierno de Chile. Ley de Formación Ciudadana N° 20.911. Santiago. Recuperado el 21 de Septiembre del 2022 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>

Ministerio de Educación. (2016) Gobierno de Chile Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana.

Ministerio de Educación, (2016). Gobierno de Chile. Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 10 de Agosto del 2022 en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl>

Ministerio de Educación, (2017). Gobierno de Chile. Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Santiago, Chile. Recuperado el 10 de Septiembre del 2022 en <https://migrantes.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación, (2018). Gobierno de Chile. Decreto de Evaluación y Promoción N°67/2018. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación, (2018). Gobierno de Chile. Centro de Estudios Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2019). Gobierno de Chile. Ley N° 20.845 de Inclusión Educativa. Documento de Trabajo. Santiago. Recuperado el 30 de Septiembre del 2022 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación. (2018). Gobierno de Chile. “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros”2018-2022. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2019). Gobierno de Chile. Comunidades Educativas Inclusivas: claves para la acción. División Educación General (DEG). Santiago, Chile.

Ministro de Educación. (2018). Gobierno de Chile. Entrevista a Ministro de Educación Gerardo Varela Recuperado el 15 de Septiembre del 2022 en <https://www.mineduc.cl/ministro-varela-tenemos-que-generar-los-espacios-suficientes-para-que-los-ninos-extranjeros-siempre-tengan-acceso-a-la-educacion/>

- Ministerio de Educación, (2020). Gobierno de Chile. Educación para todos: Claves para la reconocer la diversidad de enseñanza. Santiago. Recuperado el 01 de Octubre del 2022 en <https://migrantes.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile, (2022). Gobierno de Chile. Ley General de Educación N° 20.370. Santiago. Recuperado el 2 de Junio del 2022 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). Gobierno de Chile. Ley de No Discriminación N° 20.609. Santiago. Recuperado el 19 de Septiembre del 2022 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). Gobierno de Chile. Ley de Subvención N° 20.248. Santiago. Recuperado el 19 de Septiembre del 2022 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Mora, M. (2018) Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. Polis, Revista Latinoamericana, (49), (pp. 231-257).
- Naciones Unidas (1998) Convención Internacional sobre los Derechos del Niños.
- Navas, L y Sánchez, A. 2010.” Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío-Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales.19(1), (pp 47-60)
- Nicholas S. Senften (2018) “¡El nuevo Chile papi!”: An examination of the influence of public opinion on the development of chilean immigratoin policies. University, Mississippi.
- Novaro, Gabriela (2016), “Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina”, Nómadas, (45), (pp. 105-121).
- Nussbaum, M.C (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Editorial Paidós. Barcelona.

- ONU. (2001). Convención de Derechos del Niño. Observación General N°1 del art29. Recuperado el 11 de Julio del 2022 en https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Observaci%C3%B3n_General_1_ES.pdf
- Pando Burciaga, E. (2020). Continuity or change? Immigration policy in Chile (Unpublished doctoral thesis). University of Calgary, Calgary, AB. <http://hdl.handle.net/1880/111531doctoralthesis>
- Paz, M. (2020). Teaching adult-immigrant students in Chile: Critical discourse analysis on the teacher's voices. Master Program in Intercultural Encounters Faculty of Arts, University of Helsinki.
- Prieto Castillo, Daniel (1997), La enseñanza en la Universidad, EIUNC, Segunda Edición.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2007). La identidad en la encrucijada; migración peruana y educación en el Chile de hoy". II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, Migraciones y ciudadanía. EMIGRA. Barcelona. Universidad Autónoma De Barcelona. Recuperado el 12 de Octubre del 2022 en https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n3/emigrarp_a2007n3p1.pdf
- Poblete, R. (2009), "Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación", Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3,(2),(pp. 181-200).
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. Estudios Pedagógicos 43, (3), (pp. 239-257).
- Poblete, R. (2018) El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. Perfiles Educativos. 40, (159).
- Polloni, L. y Matus, C. (2011). Somos migrantes, experiencias de integración a la ciudad de Santiago, Fundación ideas-AECID, Santiago de Chile.
- Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. Gobierno de Chile. Santiago, Chile

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (1990) Informe desarrollo Humano. Recuperado el 12 de Octubre del 2022 en <https://hdr.undp.org/system/files/documents//hdr1990escompletonostatspdf.pdf>
- Response for Venezuelans. Coordination platform for refugees and migrants from Venezuela. (2022). Chile: Reporte Situacional - Enero 2022. Chile.
- República de Chile (1975) Ley de Extranjería N°1094, 1975. Santiago, Chile.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. Polis, Revista Latinoamericana, 42.
- Ridao, R. (2006). Inmigración y educación. A propósito de su representación discursiva. En M. Lario (Coord.), Medios de comunicación e inmigración (pp. 215-235). Murcia, España: Convivir Sin Racismo.
- Rodríguez Rojo, Martín (1995), Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal, Barcelona, Oikos-Tau.
- Sanhueza, S.; Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(3), (pp.148-162).
- Sanhueza, S., Patrick. P., Hsuc, Ch., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. Estudios Pedagógicos, 42(4) (pp.183-200).
- Senften, *Nicholas* (2018) "¡El Nuevo Chile Papi!: An Examination of the Influence of Public Opinion on the Development of Chilean Immigration Policies. Undergraduate thesis, under the direction of Ana Velitchkova from Sociology and Anthropology, The University of Mississippi.
- Sen, A. (1993), —Equality of what? en Choice, welfare and measurement. Cambridge: UP
- Sen, A. (2000), Desarrollo como Libertad; Madrid: Editorial Planeta.

- Soriano Ayala, E. (Coord.). (2004). La práctica educativa intercultural. Madrid: La Muralla.
- Stefoni, C. (2001). Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile (Informe final del concurso “Culturas e identidades en América Latina y el Caribe”, Programa Regional de Becas). Santiago de Chile: FLACSO.
- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías. FLACSO-Ecuador, CLACSO, Universidad Alberto Hurtado. (pp.79-110)
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Editorial: Universidad de Deusto.
- Stefoni, C, Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. Estudios internacionales (Santiago), 48(185), (pp.153-182).
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (eds.). Inmigrantes ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.
- UNESCO. (2004). “Políticas Educativas y Equidad” Foro Mundial sobre la Educación: Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes., Senegal. Recuperado el 10 de Octubre del 2022 en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147636>
- UNESCO/OREALC Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000” 2001. Sistema Regional de Información SIRI. Santiago, Chile
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del Niño. Unicef comité Español. Madrid. Nuevo Siglo.
- Van Dijk, T. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En Manual para el diseño de políticas interculturales (pp. 114–120). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Vicaría para la Educación (2014). La inclusión, expresión de nuestra identidad católica. Santiago, Chile: Gráfica Nueva.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. y Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1).
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), (pp.219-234). Recuperado el 10 de Septiembre del 2021 en <https://revistas.um.es/reifop/article/view/219/162091>
- Zavala San Martín, X. y Rojas Venegas, R. (2005) «Globalización, procesos migratorios y estado en Chile», en *Migraciones, globalización y género. En Argentina y Chile, Programa Mujeres y Movimientos Sociales en el marco de los procesos de integración regional en América Latina*, Centro de Encuentros Cultura y Mujer, CECYM, Argentina; *Cotidiano Mujer*, Uruguay; *Fundación Instituto de la Mujer*, Chile; *Movimiento Pro Emancipación de la Mujer*, MEMCH; *Red de Educación Popular entre Mujeres*, REPEM, Uruguay (eds.), Buenos Aires