

## Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres Migration, Culture and Physical Education: voices of fathers and mothers

\*Pierre Richard Médor, \*\*Alberto Moreno Doña, \*\*\*Enrique Rivera García

\*Universidad Austral de Chile (Chile), \*\*Universidad de Valparaíso (Chile), \*\*\*Universidad de Granada (España)

**Resumen:** En las primeras décadas del siglo XXI estamos asistiendo a una ola migratoria sin precedentes. Chile no escapa a esta nueva realidad y su sistema educativo debe asumir un profundo cambio que le dé respuesta. Por lo tanto, las decisiones de los responsables educativos en torno a la llegada de los migrantes al aula no deben y tampoco pueden ser impuestos sin considerar las opiniones de dichos migrantes. Este estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de los apoderados en la inclusión de sus hijos desde la Educación Física (EF). Metodológicamente es una investigación cualitativa que sigue las bases del enfoque fenomenológico. Se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas en profundidad a 19 apoderados de 14 escuelas de la comuna de Valdivia, Chile, procedentes de 10 países diferentes. Para el análisis de la información producida se utilizó el programa NVivo, siendo la frecuencia de palabras y el análisis de contenido las principales herramientas de análisis. Los resultados muestran aspectos fundamentales a considerar entre país de origen y de acogida para la inclusión de los alumnos migrantes desde los aportes de los apoderados a la escuela. Finalmente, los apoderados migrantes consideran prioritario que toda acción dirigida a la inclusión se sustente en el respeto estricto a los derechos humanos, independiente del origen, color de piel, grupo étnico, credo, condición social y cultural, para todos los niños migrantes y no migrantes.

**Palabras claves:** migración, educación física, cultura, multiculturalidad, interculturalidad, inclusión, sistema educativo, derechos humanos.

**Abstract:** In the first decades of the 21st century we are witnessing an unprecedented wave of migration. Chile does not escape this new reality and its educational system must undertake a profound change to respond to it. Therefore, the decisions of educational managers regarding newly arrived migrant students to the classroom should not and cannot be imposed without considering the opinions of those migrants. The aim of this study is to analyze the perceptions of parents in the inclusion of their children from Physical Education (PE). Methodologically it is a qualitative study that follows the bases of the phenomenological approach. The 15 semi-structured in-depth interviews were applied to 19 parents from 14 schools in Valdivia city, Chile, coming from 10 different countries. The NVivo Software was used in the data analysis process, by taking into consideration the content analysis and words' frequency as the main analysis tools. The results show fundamental aspects to consider between country of origin and the host country for the inclusion of migrant students from the contributions of parents to the school. At last, the migrant proxies consider it as a priority that all action aimed at inclusion is based on strict respect of human rights, regardless of origin, skin color, ethnic group, creed, social and cultural condition, for all migrant and non-migrant children.

**Keywords:** migration, physical education, culture, multiculturalism, interculturality, inclusion, education system, human rights.

### Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, y principios del siglo XXI a causa de diversas crisis políticas, sociales y económicas, se ha conocido la mayor ola migratoria en la historia de la humanidad y sobre todo en Chile. Otro factor clave es el nuevo orden mundial basado en una economía globalizada, la cual ha ocasionado que en los últimos 50 años la población migrante en el mundo haya aumentado 1,3 porcentual pasando del 2,3% al 3,6% en 2022 (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021; Servicio

Jesuita Migrantes, 2020).

En América Latina, Chile se ha convertido en uno de los países más atractivos para los migrantes (Jara & Vuollo, 2019; Salas, Del Rio, San Martín, & Kong, 2016). Ocupa el tercer lugar a nivel regional después de Brasil y México, y el 38 a nivel global según el «Índice de Atracción Global» (GAI por su sigla en inglés) que tiene en cuenta dimensiones como la apertura, la innovación, el talento y la eficiencia (The European House-Ambrosetti, 2020; Bris, Cabolis, Caballero, & Pistis, 2020). Con todo lo anterior se entiende porqué en Chile, el fenómeno migratorio ha experimentado un aumento importante alcanzando el 7,8% (1.492.522 migrantes) de la población nacional, provocando cam-

---

Fecha recepción: 20-08-21. Fecha de aceptación: 24-02-22

Pierre Richard Médor  
pierre.medor@uach.cl

bios significativos a nivel económico, político, social y educativo (INE & DEM, 2020).

Respecto al ámbito educativo, se puede apreciar un aumento de la matrícula de los estudiantes migrantes del 1,3% (Villalobos & Quaresma, 2015; Jiménez, Aguilera, Valdés, & Hernández, 2017) al 4,5% de la población escolar chilena actual (Centro de Estudios MINEDUC, 2018; SJM, 2020).

A pesar del alza en la matrícula de los alumnos migrantes en el ámbito escolar, el debate para establecer las estrategias utilizadas para trabajar la inclusión sigue realizándose sin la participación activa de los apoderados en las esferas decisionales de la comunidad educativa (Toledo, Quilodrán, & Meneses, 2019; Hernández, 2016; Muñoz & Ramo, 2017; Ministerio de Educación, 2015).

La comunidad educativa chilena, generalmente intenta resolver la inclusión de los niños de otras nacionalidades, manteniendo una relación distante con los apoderados, o sea, los padres, madres o tutores legales de los escolares, lo que dificulta el proceso ante la ausencia de un conocimiento profundo de su cultura y, por ende, de sus necesidades (Essomba, 2006; Essomba, 2014, Leiva, 2017; Quiroga & Aravena, 2018). Ello es un problema fundamental a la hora de trabajar la interculturalidad, la inclusión o la multiculturalidad, para responder no solo a la necesidad educativa de los alumnos migrantes sino también para asegurar una educación para todos cumpliendo con el criterio de adaptabilidad educativa que permite a cada alumno incluirse en la realidad que se transforma en función de las necesidades de la sociedad en entornos culturales y sociales variados (Ruiz Muñoz, 2014).

Considerando lo anterior, existe una diferencia entre extranjero y migrante, siendo extranjero la persona física que no tiene la nacionalidad del Estado en cuyo territorio se encuentra mientras que el migrante se designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual en el territorio nacional o internacional (OIM, 2019; Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2021). De igual forma existe una diferencia entre la inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad considerando la última:

como una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y, por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción de valores culturales diferentes en la práctica educativa mientras que la multiculturalidad es considerada como la mera expresión descriptiva de la situación de convi-

vencia del alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo (Leiva, 2010, 3-4).

Por lo tanto, para abordar la interculturalidad, se puede considerar a Leiva (2010) quien plantea cuatro enfoques o técnicas: reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista, siendo las dos últimas las que representan la visión del autor de esta investigación, como una posibilidad para el cambio, la innovación y la transformación curricular además de un cambio de actitud y de educación de valores.

Además de la interculturalidad y la multiculturalidad, los términos de inclusión, migrante y extranjero son fundamentales para entender las condiciones de posibilidad y acceso que tiene el migrante en el país de acogida, en este sentido, Hernández & De Barros (2021) consideran la inclusión como un proceso que involucra al sujeto en la comunidad donde se encuentra mediante la participación en el grupo que lo recibe. Mientras que Balibar define al migrante desde una división ideológica y de la realidad chilena como:

El migrante no es cualquier extranjero, sino que es aquel foráneo que no representa el origen español-blanco-europeo, o que no representa aquella etnicidad ficticia que encumbró el Chile independiente. El migrante, entonces, es aquel sujeto racializado y de una clase inferior (Citado en Tijoux, 2016, p.169).

Por lo tanto, son migrantes los que vienen de Latinoamérica, el Caribe y África, los que son racializados por su color o etnicidad, mientras que los extranjeros son aquellos que vienen de países desarrollados según el contexto chileno (Tijoux, 2016). La visión del migrante que plantea Balibar va en el sentido de la aporofobia de Cortina (2017) considerando al migrante que tiene un estatus social inferior, pobre, entonces, debe ser propenso al rechazo, al odio.

Considerando lo anterior, Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes, Ojeda-Nahuelcura, & Carter-Beltrán (2022) plantean la necesidad de contar con un profesorado que posea preparación en las competencias interculturales considerando la sociedad globalizada actual y el potencial de la Educación Física (EF) para facilitar las relaciones interculturales.

La creciente presencia del alumnado migrante en las escuelas chilenas nos sitúa ante el desafío de cómo abordar esta realidad. La mirada reduccionista a la que hacíamos referencia debe ser sustituida por un enfoque más horizontal que incluya a los apoderados (Leiva, 2017). Ellos, es decir los apoderados, son muy relevantes para realizar una elección correcta de los procesos culturales que pueden favorecer la inclusión de sus hijos migrantes

(Toledo et al., 2019; Elige Educar, 2021).

Mondaca, Muñoz & Sánchez (2016) cuentan que hay una baja participación de los apoderados migrantes y chilenos en las decisiones del sistema educativo y que ésta se reduce a reuniones informativas. Ello representa un problema para la comunidad educativa, pues las decisiones para mejorar la inclusión no suelen ser contextualizadas en la realidad. Joiko & Vásquez (2016) identifican tres razones por las cuales los apoderados migrantes tienen una baja participación en la comunidad educativa: falta de instancias de participación, la programación de actividades se hace en horarios laborales y las actividades no suelen estar orientadas al fomento de la inclusión, social, cultural y educativa de este grupo de estudiantes. Analizar las percepciones de los apoderados es necesario para apoyar la inclusión de sus hijos desde la EF, considerando los aportes de éstos en el desarrollo escolar y resultados académicos de los alumnos(as) (Flores, Prat, & Soler, 2015a). La escuela es considerada como un microsistema donde interactúan profesores, alumnos, madres, padres, directivos, agentes sociales, convirtiéndose en una herramienta fundamental para la cohesión social desde su rol inclusivo, socializador y transformador (Leiva, 2017; Flores, Prat, & Soler, 2015b). Como microsistema, la voz de cada integrante debe ser escuchada y considerada, tal como es el caso de los profesores (Flores, Prat & Soler, 2017), sino también, la de los apoderados, sobre todo en un contexto donde interviene la cultura de los alumnos migrantes, la cual es un aspecto crucial que se debe considerar para asegurar un proceso de aprendizaje óptimo. La llegada de los alumnos migrantes a la escuela plantea a la comunidad educativa varios desafíos estructurales, organizativos o curriculares y tensionan todo el sistema (Fernández, 2019), dificultando una inclusión real de los diferentes integrantes del sistema escolar (López-Carril, Villamón, & Añó, 2018). En este aspecto, Flores, Prat & Soler (2014) mencionan la necesidad de formar a los docentes en la temática migratoria para el ámbito escolar y así establecer las acciones educativas para conseguir la inclusión de todos los alumnos. La migración en el sistema escolar permite reconsiderar la mirada de la interculturalidad vinculada solamente con los pueblos originarios, para extenderla a todos los grupos étnicos y las diferentes nacionalidades que ingresan en las escuelas. Es por ello que Essomba (2014) menciona la importancia de la interculturalidad dentro de las dimensiones de la educación, que permite deconstruir las visiones restrictivas de una sociedad homogénea para volver a construir una nueva, adaptada y transformada a

la sociedad actual, globalizada y con presencia de una población migrante que va en aumento.

### **Interculturalidad desde la EF**

Al inicio del 2020 la clase de EF en IIIro y IVto medio pasó de ser obligatoria a optativa según el Acuerdo No.057/2019 Chile (Consejo Nacional de Educación Chile, 2019), lo que vendría ser una reducción en las horas de EF en Chile mientras que a nivel mundial se recomienda lo contrario, mediante la elaboración de política pública en pro de la EF donde se debe aumentar las horas de clases en todos los países para alcanzar una sociedad activa con hábitos de vida saludable, proponiendo realizar a lo menos 3 clases a la semana (Uddin, Salmon, Islam & Khan, 2020). En esta situación, ¿qué papel puede desempeñar la interculturalidad en la EF?

Según Soler, Flores & Prat (2012), la interculturalidad en la EF es responsabilidad de la escuela y la administración pública, dos instituciones que poseen un papel fundamental en la inclusión de los sujetos migrantes. Se trata de la colaboración, innovación y participación de todos los agentes educativos, estudiantes, familias y docentes en un complejo sistema de dinamización pedagógica en la que se pone énfasis en la creatividad, el desarrollo del talento y las emociones (Leiva, 2010; Leiva, 2017). Además, la EF goza de particularidades para trabajar la interculturalidad desde la interacción social entre el alumnado y el profesorado a partir de las competencias sociales, ciudadanas y comunicativas (Flores, et al., 2015b; Carter-Thuillier et al., 2022; Pavez-Soto, Ortiz-López, & Domaica-Barrales, 2019). En este sentido, Carter-Thuillier, López-Pastor, & Gallardo (2017) plantean que la EF, por su dimensión pedagógica, realiza una importante contribución en grupos diversos culturalmente donde el profesor desempeña un papel preponderante en la educación intercultural considerando que, la EF permite al estudiante mostrarse como realmente es mediante la manifestación de su ser desde los juegos y otras manifestaciones. La EF tiene un gran potencial para fomentar la inclusión de los alumnos migrantes mientras que haya una intervención docente que considere la diversidad como un aporte a la comunidad educativa (Soler, Flores & Prat, 2012).

Como se puede denotar entre el profesorado, la existencia de una visión generalizada sobre los efectos y consecuencias de la presencia de los alumnos migrantes en las clases ordinarias y de EF, lo que resulta de un desconocimiento cultural de dicho alumnado para la

mejora de su proceso de aprendizaje (Flores, Prat, & Soler 2017; Leiva 2017; Carter-Thuillier et al., 2022). Según Flores et al. (2017), el desconocimiento cultural presenta un conjunto de limitadores de la EF desde un enfoque intercultural, que, si el profesorado no tiene en cuenta, puede perjudicar al estudiante migrante. Sin embargo, tal como señalan Salas, del Río, Kong & San Martín (2016) en el sistema educativo chileno, la interculturalidad solamente se queda en la manifestación folclórica en el ámbito escolar sin llegar a la aceptación completa del término mediante el respeto y la tolerancia que merece para armonizar la relación entre diferentes culturas. Para Pastor, González-Víllora, Cuevas & Gil (2010), la percepción que los docentes tienen respecto a los alumnos migrantes y su escolarización puede ser alterada y con una mirada alejada de la realidad al compararlos con los alumnos nacionales, sin embargo, los profesores manifiestan el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural de dicho grupo.

El objeto general de esta investigación es analizar las percepciones de los apoderados sobre la inclusión de sus hijos desde la EF.

## Metodología

Este estudio, centrado en el paradigma interpretativo, se apoya en los principios del enfoque fenomenológico (Finlay, 2009; Van Manen, 2017), permitiéndonos comprender el fenómeno desde el contenido recaudado de cada participante y la perspectiva construida colectivamente, en base a la contextualización hecha por el investigador en término de temporalidad, espacio, corporalidad y contexto relacional, los cuales permiten interpretar lo planteado por los apoderados en las entrevistas realizadas. Esta investigación se focalizó prin-

cialmente en los apoderados migrantes de Valdivia, Chile.

## Participantes

La investigación se ha llevado a cabo en Valdivia, Chile, y participaron un total de 19 apoderados pertenecientes a 15 familias con una media de 2 hijos; el 47% está entre 35 y 40 años, el 42% entre 40 y 56 años y el 11% con menos de 35 años. Respecto al lugar de origen, Centro América y el Caribe y América del Sur predominan con un 47% y 32% frente a Europa y África que tienen un 16% y 5% respectivamente. El 60% lleva hasta 5 años viviendo Chile mientras que 27% lleva más de 10 años. El 40% son parejas del mismo país frente a un 27% mixtas. Del total 56% de sus hijos asisten a escuelas públicas y 84% cursan educación básica (primaria) (Ver tabla 1).

La selección de participantes se realizó con una estrategia de bola de nieve, es decir, al contactar un entrevistado, este último da el contacto de otro y así sucesivamente, aprovechando las redes de migrantes existentes en Valdivia, tratando de buscar la diversidad entre los participantes (Flick, 2015).

Para respetar el anonimato, los nombres de los participantes fueron cambiados por apodos a fin de resguardar sus identidades y así contribuir en una investigación a fines académicos.

## Dimensiones y variables

Las dimensiones que se consideran en este estudio son: Inclusión de la EF, importancia de la EF para los apoderados migrantes, la inclusión social y educativa de los migrantes, la diversidad en el sistema educativa y las diferentes manifestaciones de la diversidad y la EF. Todas esas dimensiones surgieron de las categorías en-

Tabla 1.  
Perfil de los apoderados de la investigación

Apodo o Nombre ficticio	Sexo	Tipo de entrevista	Familia	N° de hijos/ Nivel	Tipo de Familia	Nacionalidad/Región	Tipo de escuela	Tiempo en Chile	Edad
Madeleine	F	Grupal	1	2/BM	Migrante. Casada	Colombia/ A. Sur	Municipal o Público	3	40
Wyclef	M	Grupal	2	1/M	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	4	56
Fabienne	F	Grupal	2	1/M	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	3	53
Ana	F	Individual	3	2/B	Mixta. Casada	Perú/ A. Sur	Municipal o Público	2	38
Karina	F	Grupal	4	2/B	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	2	36
Schwarzenegger	M	Grupal	4	2/B	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	5	49
Michaëlle	F	Grupal	5	1/B	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	4	32
Dany	M	Grupal	5	1/B	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	5	37
Celia	F	Individual	6	1/M	Mixta. Separada	El Salvador/ C.A. y Caribe	Municipal o Público	13	43
Lubaina	F	Individual	7	1/B	Migrante. Soltera	RDC/ África	Municipal o Público	5	48
Natalie	F	Individual	8	1/M	Mixta. Separada	Colombia/ A. Sur	Municipal o Público	3	49
Rihanna	F	Individual	9	3/B	Migrante. Casada	R.U./ Europa	Particular Subvencionado	12	41
Van Damme	M	Individual	10	2/B	Mixta. Casada	Bélgica/ Europa	Particular Subvencionado	12	43
Elaine	F	Grupal	11	2/B	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Particular Subvencionado	4	35
Fanon	M	Grupal	11	2/B	Migrante. Casada	Haití/ C.A. y Caribe	Particular Subvencionado	5	37
Gloria	F	Individual	12	2/B	Mixta. Casada	España/ Europa	Particular Pagado	8	38
Salma	F	Individual	13	2/B	Mixta. Casada	Brasil/ A. Sur	Municipal o Público	9	35
Nilda	F	Individual	14	2/B	Mixta. Separada	Perú/ A. Sur	Municipal o Público; Particular Pagado	14	39
Reymar	F	Individual	15	1/B	Migrante Soltera	Venezuela/ A. Sur	Particular Subvencionado	4	30

N.B.: El tipo de entrevista se realizó en función de la disponibilidad de los apoderados.

N.B.: El nivel corresponde al nivel educativo de los hijos que cursan en el sistema chileno.

a) B: Educación Básica o Primaria

b) M: Educación Media o Secundaria

Elaboración propia.

contradas a partir del análisis de contenido realizado con el programa NVivo.

### Instrumentos

Para la producción de la información se ha utilizado la entrevista familiar semiestructurada y en profundidad (Flick, 2015). Partiendo de tres ejes principales: la escuela vivida en el país de origen, el choque que ha supuesto la incorporación al sistema educativo chileno y la EF comparada entre el país de origen y Chile.

### Procedimiento de análisis

El análisis categorial (Cáceres, 2003) ha sido nuestra guía para ir construyendo los códigos y subcódigos emergentes de los contenidos recaudados de los participantes (Ver tabla 2). Posteriormente, desde las matrices de contingencia elaboradas con el software NVivo, hemos podido profundizar en el análisis e ir descubriendo las relaciones que se establecían entre categorías centrales y subcategorías. A partir de este punto «tejer» las percepciones de los participantes con las teorías de los investigadores y las formales de otros estudios nos han permitido generar las claves para entender el fenómeno estudiado y proyectar futuros estudios (Flick, 2015).

Tabla 2.

Información recogida en las entrevistas

Preguntas	1-3	4-8	6	9-10, y 13-14	11-12
Presentación, trámites y Sistema Educativo en el país de origen		X			
Inclusión, Educación Física, conceptos claves y relación de los apoderados con el sistema educativo chileno			X		
Recomendaciones, propuestas y mecanismos de inclusión desde los apoderados para favorecer la permanencia de los alumnos migrantes en la escuela				X	
Comparación de sistemas educativos y Educación Física entre países de origen y Chile			X		
DAFO, dificultades y facilidades del sistema educativo y la Educación Física según los apoderados					X

N.B.: La entrevista fue validada por los expertos antes de su aplicación.

Elaboración propia.

## Análisis y discusión de los resultados

### Identificando el bastidor del telar

Vamos a trabajar con cuatro hilos principales que son nuestras categorías centrales del informe; la EF, la Diversidad, La Interculturalidad y la Inclusión. Cada uno de ellos se van a conectar con cada una de las quince entrevistas familiares que hemos realizado y ofreciendo a su vez cada una de ellas sus diferentes hilos de color. Según la figura 1, es la EF quien más hilos conecta con las diferentes familias, mientras que la Interculturalidad se queda en un segundo plano respecto a los otros tres. En un primer momento vamos a analizar estos hilos de tensión que mantienen y facilitan la construcción de la urdimbre del telar. Posteriormente y buscando los detalles del lienzo que nos arroja la

interpretación, iremos reparando en los detalles y cruces de color que se van tejiendo de cada uno de estos hilos principales entre ellos y desde los discursos familiares que han ayudado en su construcción. Nuestra intención es analizar las percepciones y contradicciones que los migrantes en unos casos, y extranjeros en otros, en el contexto chileno, tienen respecto a la inclusión de sus hijos desde la EF.

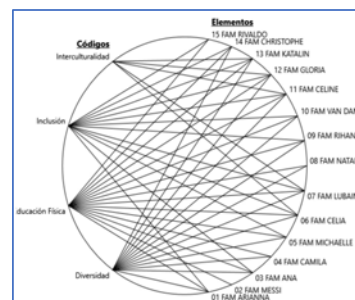


Figura 1. Vínculos entre los conceptos que plantean los apoderados

Si nos alejamos del tapiz que se ha construido con los discursos de nuestros participantes, comienzan a emerger diferentes matices y composiciones que nos plantean una serie de cuestiones a las que vamos a tratar de dar respuesta a lo largo de esta mirada interpretativa.

### ¿Es inclusiva la EF, en el discurso, cómo se relaciona con la diversidad e inclusión?

A partir de los resultados, se evidencia que los apoderados vinculan la EF a tres ideas principales, en primer lugar, con la inclusión desde la Discapacidad. En segundo lugar, consideran que la EF favorece al desarrollo integral del individuo, dando valor a lo que sus hijos pueden desarrollar en los espacios de las clases de EF, como se puede evidenciar en este relato Lubaina quien menciona lo siguiente «... Como sabemos que un ser humano tiene tres partes, hay una parte de espíritu, otra es el alma y aparte el cuerpo, todos son importante en el mismo nivel». Al considerar la EF como elemento significativo para el desarrollo integral, visualizan también lo lúdico y no sólo lo deportivo como dice Nilda «... se les priva a los niños de jugar como el deporte, los movimientos, ellos no van a hacer EF para ser deportistas, ellos van a que sea de su formación integral» para la formación del alumnado a fin de contribuir a su bienestar desde la EF. Finalmente, la EF se relaciona con la inclusión entendiendo ésta desde la mirada cultural que puede fomentar el aprendizaje de los hijos migrantes al tomar en cuenta su origen, considerando que hay que hacer ciertas adaptaciones en la EF para que responda a la necesidad del alumnado. Así lo plantea Reyamar: «Abordar en cada asignatura temas relacionados con la

inclusión e igualdad social y cultural. . . En el área de EF de igual forma adaptar las actividades a cada estudiante según sea necesario».

Los apoderados consideran la diversidad como un elemento central de la cultura, evidenciando que en Chile se tiende a segregar, por nacionalidad o por situación económica. Lo anterior genera que no se considere la diversidad como una riqueza para derrumbar las barreras que se encuentran en la estructura social. Ello es manifestado por Gloria:

«Debería ser esta apertura a la diversidad cultural, que debería ver la posibilidad de que puedan acceder al colegio los inmigrantes que, a lo mejor, en una primera instancia no tienen los recursos económicos, a mí eso me parecería algo fabuloso y que nuestros hijos pudieran vivir en un contexto más diverso, no tan focalizado en lo alemán o chileno, yo creo que eso sería una súper oportunidad».

Desde el relato de este apoderado es posible ver la realidad que en Chile efectivamente se considera al europeo como extranjero y a latinoamericano, caribeño y africano como migrante (Tijoux, 2016; Cortina, 2017).

Los apoderados también consideran que la migración puede permitir una apertura a la diversidad cultural en Chile, lo que contribuiría a la inclusión, reflejado cuando Nilda dice «...por las migraciones recientes ahora se está logrando una sociedad más cosmopolita».

### *¿Se está construyendo la inclusión en los centros educativos desde la interculturalidad?*

La interculturalidad es una respuesta educativa dirigida a todo el alumnado en un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante es el sentido y la sensibilidad que subyace en las actuaciones prácticas (Leiva, 2010), como menciona la apoderada Madeleine:

«Es que, aunque no queramos, nos toca mezclarnos, mezclar las culturas. . . entonces, me enfoco más en que los principios y valores ellos no los pierdan. . . Las niñas de acá tienen una mentalidad diferente, los niños también, entonces yo trato de cuidarlos que no les impongan lo malo, sino que recojan lo bueno».

Naturalmente, la población migrante selecciona solamente lo que gusta de la cultura chilena y de manera sutil y paulatina va modificando sus hábitos y costumbres, generando nuevas formas culturales.

Cuando las culturas presentes en el territorio no se vinculan, estamos frente a una multiculturalidad, lo que puede llevar al predominio de una cultura sobre las demás. En este caso la multiculturalidad es vista desde un

enfoque folclórico, como dice Rihanna:

«...cuando nosotros viajamos a Europa podría pedirle al niño que haga una presentación sobre sus países, compartir conocimientos... dar el espacio para que puedan hacer preguntas al niño extranjero... celebrarlo... quizás hacer una vez a la semana o una vez al mes... y que tienen un espacio para conversar con otros niños extranjeros».

### *Importancia de la EF para los apoderados migrantes*

A partir de los relatos, se observan distintas valoraciones respecto a la importancia de la EF:

Todos los apoderados refieren que en sus países de origen existe mayor frecuencia en las horas de EF semanal como lo señalan Lubaina y Rihanna, de acuerdo con Celia, quien dice: «desde pequeños, la EF es importante siempre... La EF en El Salvador es más potente...por ejemplo, de cinco días los niños reciben EF tres veces a la semana». Siendo coincidente con lo planteado por Uddin et al. (2020), respecto a la realización de a lo menos 3 clases a la semana, sin embargo, al llegar a Chile, se dan cuenta que la EF tiene un peso menor en el curriculum respecto a sus países de origen, tal es el caso de los centroamericanos, europeos y sudamericanos que encuentran que la EF no tiene la misma importancia que las demás asignaturas, lo que ejemplifica Nilda, al hablar de su país, plantea «...no se le quitaban horas a la EF, sí se potenciaba a los alumnos con habilidades para algo específico, pero se respetaba, no sólo el tiempo para EF, sino también para actividades extraprogramáticas que involucraran movimiento».

Ahora bien, la decisión tomada por el Estado de Chile mediante el acuerdo N°057/2019 refuerza la idea de los apoderados respecto a la baja valoración de EF en Chile (Consejo Nacional de Educación Chile, 2019).

Sin embargo, refieren que los docentes de EF son más pacientes con los alumnos durante sus clases, con un trato más cercano y de mayor confianza, lo que un apoderado valora porque les permite expresarse tal como son, con naturalidad y realismo, tal como plantea Schwarzenegger: «...Los alumnos no salen solo, si tienen que salir para hacer EF, los profesores los acompañan, los llevan a la piscina, a varios lugares, tienen una buena acogida, no los dejan solos...»

Lo planteado coincide con los estudios de Flores et al. (2015a), evidenciando el rol del profesor de EF en la formación de los alumnos migrantes en las escuelas (Carter-Thuillier et al., 2022; Pavez-Soto et al., 2019).

Finalmente, los apoderados consideran que la EF fo-

menta el desarrollo integral del ser humano al tomar en cuenta los valores, reduciendo el nivel de sedentarismo, disminuyendo los riesgos de posibles problemas de salud, tanto físico como mental, lo que para los apoderados es significativo. Esto es ejemplificado por Celia, al decir «...Quisiera que tuvieran más horas de EF, por su salud mental y su desarrollo físico, por los climas de acá siento que los jóvenes necesitan más ejercicio, no contribuir a una vida más sedentaria...» Ellos valoran las clases de EF ya que, permiten que sus hijos se desarrollen de manera integral complementado lo corporal, lo social y lo intelectual en ese mismo espacio. Esto queda reflejado en lo mencionado por Nilda «...ellos no van a hacer EF para ser deportistas, ellos van a que sea parte de su formación integral» y eso es válido para todas las culturas del mundo (Uddin, et al., 2020; CEM, 2020; Elige Educar, 2021).

### *Inclusión social y educativa de los migrantes*

La inclusión social y cultural permite vincular a los migrantes con la comunidad local y así disfrutar de los espacios que dispone la ciudad para el encuentro. En cuanto a las relaciones de amistades que se producen entre los autóctonos y los migrantes podemos ver como Celia nos dice que es un tratamiento muy complejo porque lo plantea «Muy cerrado y desconfiado, es un poco racista, más difícil integrarse porque ellos tienen mucha influencia, mucha mezcla europea, entonces para ellos es más difícil. Yo llevo 12 años y tengo muy pocos amigos chilenos y mucha familia extranjera multicultural» lo que significa que los chilenos de Valdivia, les cuesta mucho trabajar relacionarse con migrantes (Tijoux, 2016; Cortina, 2017). Ello hace que, normalmente, los migrantes se relacionen con migrantes. En base a lo planteado se necesita una educación intercultural para facilitar la inclusión de los migrantes (Carter-Thuillier et al., 2022; López-Carril et al., 2018).

La inclusión educativa la cual no fue un proceso fácil para los alumnos migrantes ya que, tenían que adaptarse a la lengua, cultura y maneras de comportarse para poder recibir la aceptación de sus compañeros de clases lo que se evidencia con el comentario de Celia respecto a su hija:

«Llegó un momento en que mi hija hablaba en casa de una forma y en su jardín ella hablaba totalmente distinto, era como escuchar a otra niña. Yo lo entendía, pero la psicóloga del jardín me dijo: Que eso lo ocupaba como herramienta para poder integrarse y que el grupo la recibiera... La psicóloga me decía que era algo

que les ocurre a los niños que llegan de distintas costumbres y países, ellos tratan de ... Para que los puedan integrar, si ellos no cambian, ellos son los que tienen que cambiar porque son minoría».

Hasta los profesores de la escuela tenían claro que era la alumna migrante quien tenía que adaptarse porque era minoría, lo que se vincula con la lógica etnocéntrica y asimilacionista donde el migrante es el que tiene que adaptarse a la cultura del país que lo acoge (Carter-Thuillier, et al., 2017; Toledo, et al., 2019). Eso confirma lo que plantean Jara & Vuollo (2019) respecto a la situación de discriminación que están expuestos los alumnos migrantes en el sistema escolar chileno.

### *La diversidad en el sistema educativo*

Chile, siendo un país multicultural, hoy en día tiene la oportunidad de ser una sociedad cosmopolita, que se va transformando con la llegada de los migrantes tal como comenta Nilda «...yo diría que esa falta de diversidad era, ya no, a nivel nacional. Por las migraciones recientes ahora se está logrando una sociedad más cosmopolita» (Leiva, 2010; Bris, et al., 2020). Si bien, esta transformación está en marcha, se puede evidenciar la presencia de esta comunidad en el ámbito escolar, principalmente en las escuelas municipales donde mayormente se concentran y que se confirma en este estudio donde el 56% de los niños están en establecimientos municipales, el 32% en particulares subvencionados y solamente el 12% en particulares pagados, lo que coincide con lo planteado por Villalobos & Quaresma (2015) quien presenta el sistema educativo chileno como un sistema segregado. Por otra parte, Gloria explica lo que, sucede en la escuela particular pagado, donde asiste su hijo «...en el grupo de Jimmy Jean-Louis hay niños de Alemania... pero al no existir esa diversidad de estudiante...» sintiendo necesario mayor apertura a la diversidad cultural, en esa escuela para que los migrantes puedan tener acceso cuando dice:

«Deberían ser esta apertura a la diversidad cultural, que deberían ver la posibilidad de que puedan acceder al colegio los inmigrantes que, a lo mejor, en una primera instancia no tienen los recursos económicos, a mí eso me parecería algo fabuloso y que nuestros hijos pudieran vivir».

Lo ante mencionado se vincula con Quiroga & Aravena (2018) al plantear el nivel de segregación que existe en el sistema escolar chileno como consecuencia de una política neoliberal que se ha ido desarrollando durante décadas (Hernández, 2016; Essomba, 2014; Jara & Vuollo, 2019; Jiménez, et al., 2017; López-Carril, et

al., 2018).

Nilda, por su parte, ha vivido situaciones de discriminación por su país de origen, la situación de ser migrante le ha valido un trato diferente de parte de los chilenos:

«estas personas que viene de otra cultura, eso es aún más difícil porque no somos de aquí, pero mis hijos vienen de bebés... por ser hijos míos que no soy chilena, ya tienen una diferencia, de trato, sin temor a equivocarme, es como que hay menos receptividad para un apoderado que es de mí país...»

Lo ante señalado es una contradicción con lo planteado por la nueva ley de Migración y Extranjería de Chile que asegura la igualdad y la no discriminación ante la ley para todos los migrantes (MISP, 2021; Jiménez, et al., 2017).

Esa desvaloración es una expresión del racismo existente hacia ciertas nacionalidades, lo que vendría a confirmar la dualidad entre migrante y extranjero según sea su origen, considerando al primero viniendo de Latinoamérica o África y al segundo de Europa, tal y como se evidencia en este estudio (Tijoux, 2016; Salas et al., 2016; Cortina, 2017).

### ***Las diferentes manifestaciones de la Diversidad y la EF***

La migración trae consigo varios cambios culturales en Chile, costumbres diferentes a la realidad que vivía su población antes de ese fenómeno. De ahí la relevancia de entenderla y formarse al respecto. En este sentido, Celia ve la multiculturalidad como un proyecto a largo plazo para formar a las nuevas generaciones y así se puede hacer los cambios en la sociedad chilena cuando dice:

«...está presente no sólo por un corto y mediano tiempo, entonces esto es algo que va a estar y deben tomar importancia y ocuparse del tema, porque son las nuevas generaciones, son los nuevos jóvenes. Vamos a ser un país multicultural a largo plazo, entonces tenemos que comenzar a desarrollar temas que van a estar ahí...»

Lo dicho coincide con Flores et al. (2014) en la necesidad de formación en la temática migratoria (Pavez-Soto et al., 2019; Carter-Thuillier et al., 2022). Lubaina también piensa que es muy necesario la formación de los alumnos chilenos respecto a las demás culturas (nacionalidades), y así fomentar el respeto por la diversidad cuando plantea:

«Deben enseñar a los alumnos que el mundo entero no tiene solamente una raza humana, que existen otras

razas, otros pueblos y que se debe respetarlos, el respeto debe ser mutuo, que no hay una raza que sea superior a otra...»

Lo anterior es consistente con el estudio de López-Carril et al. (2018) en donde presenta la educación intercultural como una herramienta para alcanzar una educación más inclusiva en el ámbito escolar (Carter-Thuillier et al., 2022; Tijoux, 2016).

Además, hay una otra mirada, la de la diversidad funcional asociada a la discapacidad donde la apoderada presenta las falencias del programa de integración que tiene que responder a esa diversidad, tal como lo plantea Nilda cuando hace alusión a la escuela de su hijo:

«...aceptaba a mi hijo con sus diferencias y el colegio municipal tiene el sistema de integración en teoría, pero no en práctica, el programa de integración funcionaba en papel, en teoría, pero no en la práctica y eso incluía la EF, obviamente...»

Lo dicho es contrario a la ley 20845, que permite la inclusión de las personas en situación de discapacidad (Ministerio de Educación, 2015).

Respecto a todo lo planteado anteriormente se denota una discriminación hacia la diversidad cultural o funcional, lo que contradice lo estipulado no sólo en la ley de inclusión escolar sino también en la nueva ley de extranjería y migración respecto a la no discriminación de personas migrantes. Se desprende, entonces, la necesidad de fomentar una política de inclusión con respecto a la diversidad en su integralidad (Jara & Vuollo, 2019; Muñoz & Ramos, 2017; MISP, 2021).

### **Conclusiones**

Los resultados de esta investigación analizan la percepción de los apoderados migrantes respecto a la comunidad educativa en la inclusión de sus hijos en el sistema escolar chileno, a partir de las experiencias de vida y la cultura ya construidas en sus países de origen, como también las vivencias que van adquiriendo en Chile, lo que les permite comparar ambos contextos y compartir informaciones culturales pertinentes a la comunidad educativa que faciliten el trabajo de ésta con esos alumnos en las clases de EF.

La EF es fundamental en la formación de los alumnos migrantes ya que permite el desarrollo integral de dicho grupo preparándole para la vida. Por lo tanto, la figura del profesor de EF es potente en la comunidad migrante ya que permite que el alumnado se manifieste tal como es realmente desde su cultura. A pesar de las diferencias que pueden existir en EF entre los países



de origen y Chile, los apoderados migrantes aprecian la paciencia que tienen los profesores chilenos de EF, sin embargo, considerando la carencia de formación de los profesores de EF para entornos multiculturales, no comparten la idea de dejarle a los alumnos de elegir si quieren o no hacer EF, porque esta decisión les compete.

Los apoderados migrantes manifiestan la necesidad de disponer más horas de EF a la semana para el bienestar de la comunidad que habita el territorio tal como se recomienda a nivel mundial para una vida sana y saludable en vez de reducir las horas de clase en esta materia como lo plantea el Acuerdo 057/2019.

En Chile existe una diferencia entre migrante y extranjero de acuerdo al origen de la persona y de los recursos económicos que dispone para educar a sus hijos. En este caso, al considerar los relatos de los apoderados, se puede evidenciar que los migrantes vienen de Latinoamérica o África, mientras que los extranjeros vienen de Occidente. Esa diferencia, además, confirma la segregación escolar que existe en el sistema educativo chileno, donde los migrantes asisten mayormente en las escuelas municipales o particular subvencionadas mientras que los extranjeros asisten en las escuelas particulares pagadas con algunas excepciones.

En el ámbito educativo, es necesario fomentar la educación intercultural y el respeto a la diversidad porque los alumnos migrantes vivencian situaciones de discriminación de parte de sus pares chilenos, por lo tanto, tienden a usar una lógica asimilacionista para ser aceptados por sus compañeros, tratando de adaptarse a la nueva realidad escolar como grupo minoritario dentro del sistema escolar. Todavía hay una deuda respecto a la inclusión no solo de los alumnos migrantes en el sistema escolar sino también de los niños en situación de discapacidad (mediante la ley de Inclusión y el Programa de Integración Escolar o PIE), o de los apoderados migrantes en la comunidad educativa.

## Referencias

- Bris, A., Cabolis, C., Caballero, J., & Pistis, M. (2020). *IMD World Talent Ranking 2020*. Imd. Recuperado de file: [https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2020/talent/imd\\_world\\_talent\\_ranking\\_2020.pdf](https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2020/talent/imd_world_talent_ranking_2020.pdf)
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol II, 53–82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile (Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for Physical Ed. *Retos*, 43, 36–45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22–55. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2192>
- Centro de Estudios Mineduc. (2020). *Informe del Sistema Educativo con Análisis de Género*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/PMGGenero-2015.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC (CEM, 2018). *Análisis de variaciones educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018*. Minuta N°4.
- Consejo Nacional de Educación Chile. (2019). Acuerdo 057/2019. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona, España: Paidós.
- Elige Educar (2021). *Sueños y anhelos de las comunidades educativas para la educación en Chile*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Essomba, M. Á. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13–27. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198771>
- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (2019). El modelo educativo de Chile, el más estudiado del mundo, explicado por un experto de ese país -Infobae. Recuperado el 18 de abril de 2021, de <https://www.infobae.com/educacion/2019/10/12/el-modelo-educativo-de-chile-el-mas-estudiado-del-mundo-explicado-por-un-experto-de-ese-pais/>
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25. <https://doi.org/10.29173/pandpr19818>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa* (Morata S.L). Madrid: SAGE Publications of London.

- Recuperado de [www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)
- Flores, G., Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015a). Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (122), 88-98. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/4\).122.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.01)
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015b). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural / : prácticas , reflexiones y orientaciones The pedagogical intervention of physical education teachers in a multicultural context / : practices , reflections and orie. *Retos*, (28), 248-255.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? (The Physical Education teachers' perspective on the presence of foreign students at school: opportunity or problem? *Retos*, (31), 64-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.44307>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hernández, A., & De Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física (Inclusion, attention to diversity and neuroeducation in physical education). *Retos*, (41), 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- INE & DEM (Marzo de 2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019*. Informe técnico. Recuperado de <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion>.
- Jara, L., & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: Propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. For the right to education of the migrant community in Chile: Integrated approaches from the civil society and di. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 333-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Joiko, S. & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173.
- Leiva, J. /2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29.43.
- Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.
- López-Carril, S., Villamón, M., & Añó, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos*, (34), 389-394.
- McAuliffe, M., & Triandafyllidou (Eds.), A. (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM), Geneva. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Ministerio de Educación. Ley de Inclusión Escolar, Pub. L. No. 20.845, 56 (2015). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. Recuperado de <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Ley de Migración y Extranjería, Pub. L. No. 21.325, Diario Oficial de la República de Chile 42 (2021). Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/verificacion/>
- Mondaca C, Muñoz W, Sánchez E (2016) La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos del norte de Chile. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente. En Redinche (Coord.) Socializar Conocimientos N° 3. América Latina en Diálogo. Oportunidades para Hoy y Mañana. Barcelona, España. 429-447 pp. ISBN: 978-84-617-5979-8
- Muñoz, P., & Ramos, L. (2017). *Inclusión de estudiantes en el Sistema Escolar Chileno: Desafíos pendientes*. Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2017. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2017/7-Inclusion-de-estudian->

- tes migrantes en el sistema educacional chileno.pdf Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Glosario de la OIM sobre Migración. Derecho Internacional sobre Migración*. Ginebra. Recuperado de <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Pastor, J., González-Víllora, S., Cuevas, R. & Gil, P. (2010). El profesorado de educación físi ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (suple), 79-84.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., & Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. Perceptions of the educational community about migrant students in Chile: Treatment, differences and school inclusion. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163–183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La Respuesta De Directores Escolares Ante Las Políticas De Inclusión Escolar En Chile Chilean School Principals' Response To Public Policies on Inclusion. *Calidad en la Educación*, (49), 82–111.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica revista electrónica de educación*, (43), 01–19. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006&lng=es&tlng=es).
- Salas, N., Del Rio, F., San Martin, C., & Kong, F. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago de Chile. Recuperado de [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)
- Servicio Jesuita Migrantes. (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones%0A>
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15(1), 253–271. doi:10.5216/rpp.v15i1.16653
- The European House-Ambrosetti, (2020). Índice Atractivo Global 2020 (GAI). 5ta Edición.
- Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *El Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Toledo, G., Quilodrán, F., & Meneses, A. (2019). Cuestionario de apoderados de estudiantes haitianos sobre prácticas de alfabetización y lenguas Questionnaire of representatives of Haitian students about literacy and language practices. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 51–77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300051>
- Uddin, R., Salmon, J., Islam, S. M. S., & Khan, A. (2020). Physical education class participation is associated with physical activity among adolescents in 65 countries. *Scientific Reports*, 10(22128), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-79100-9>
- Van Manen, M. (2017). But Is It Phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775–779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno/ : características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (69), 63–84. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>

