

Políticas Públicas, Migración y Formación Docente: El Caso de la Educación Física en el Sur de Chile

Public Policies, Migration, and Teacher Education: The Case of Physical Education in Southern Chile

Bastian Carter-Thuillier*

Departamento de Educación y Programa de Investigación en Deporte Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos, Chile.
Departamento de Didáctica y Práctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>, Email: bastian.carter@ulagos.cl

Francisco Gallardo-Fuentes

Departamento de Educación y Programa de Investigación en Deporte Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos, Chile.
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3985-157X>, Email: fgallardo@ulagos.cl

Alberto Moreno-Doña

Facultad de Medicina, Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso, Chile.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>, Email: alberto.moreno@uv.cl

Sebastián Peña-Troncoso

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.
Facultad de Educación y Cultura, Universidad SEK, Chile.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>, Email: sebastian.pena@uach.cl

Víctor López-Pastor

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2681-9543>, Email: victor.lopez.pastor@uva.es

Gonzalo Flores-Aguilar

Departamento de Educación Física y Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8949-0004>, Email: gfaguilar@us.es

Cyntia Del-Río

Departamento de Educación y Programa de Investigación en Deporte Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos, Chile.
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-2294-4814>, Email: cyntia.delrio@ulagos.cl

Recibido / Received: 22/01/2026
Aceptado / Accepted: 28/04/2026

Resumen: Durante la última década, el aumento de estudiantes extranjeros en Chile ha planteado nuevos desafíos para el sistema escolar y la formación del profesorado. Como respuesta, el Estado

chileno ha implementado diversas iniciativas, destacando entre ellas la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros” (PNEE) y las “Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros” (OTIEE), documentos que posicionan la interculturalidad como un eje central de la labor docente. Sin embargo, hasta ahora no existen estudios que evalúen los efectos de estas directrices en la educación superior y, particularmente, en la preparación que se brinda a las nuevas generaciones de educadores. En consecuencia, este artículo examina la necesidad de estudiar el impacto de la PNEE y las OTIEE en la formación del futuro profesorado de Educación Física (EF), tomando como referencia las universidades de la Macrozona sur de Chile. La elección de este contexto obedece a sus características socioculturales e históricas, mientras que el interés por el campo de la EF se basa en la capacidad de esta área para favorecer las relaciones interculturales y, al mismo tiempo, dificultarlas si se emplean determinados enfoques. Para responder a este objetivo, se realiza una revisión de literatura y se proponen lineamientos metodológicos para una posible investigación al respecto.

Palabras clave: Formación docente, educación intercultural, estudiantes extranjeros, política educativa, educación física, migración.

Abstract: During the last decade, the increase in foreign students in Chile has posed new challenges for the school system and teacher education. In response, the Chilean State has implemented various initiatives, among which stand out the “National Policy for Foreign Students” (NPFS) and the “Technical Guidelines for the Educational Inclusion of Foreign Students” (TGEIFS), documents that place interculturality at the core of teaching practice. However, to date, no studies have evaluated the effects of these guidelines in higher education and, particularly, in the preparation provided to new generations of teachers. Consequently, this manuscript examines the need to study the impact of the NPFS and the TGEIFS on the training of future Physical Education (PE) teachers, taking as a reference universities located in the southern macrozone of Chile. The choice of this context is based on its sociocultural and historical characteristics, while the focus on the field of PE lies in its potential to foster intercultural relations and, at the same time, to hinder them when certain approaches are applied. To address this objective, a literature review is conducted, and methodological guidelines are proposed for a potential study on this topic.

Keywords: Teacher Education, Intercultural Education, Foreign Students, Education Policy, Physical Education, Migration.

1. Una Contextualización Introdutoria al Fenómeno Migratorio en Chile: Discursos, Resistencias y Racialización Identitaria

Según el último “informe sobre las migraciones en el mundo” (OIM-ONU, 2024) existen 281 millones de personas migrantes en el planeta. En cuanto a los países de la OCDE, el promedio de población extranjera alcanza un 11%, siendo Luxemburgo (51,2%), Suiza (31,2%), Australia (29,5%), Austria (22,1%) y Canadá (22,0%) las naciones con indicadores más elevados en este ámbito (OECD, 2024). El caso de Chile es singular, ya que durante la última década el país ha experimentado un aumento significativo de población extranjera llegando a cifras históricas (INE, 2024), posicionándolo como uno de los principales focos migratorios en América del Sur (Aldayuz 2023) y como uno de los países de la OCDE con mayor crecimiento en este ámbito (OECD, 2024). Según las estadísticas oficiales, en Chile viven 1.918.583 personas con nacionalidades diferentes a la chilena (INE, 2024); esto representa aproximadamente un 9,6% de la población total (INE, 2024), lo que implica un incremento exponencial en comparación a los datos de décadas anteriores, donde la población extranjera era notoriamente menor:

La literatura especializada (Guizardi y Valdebenito, 2016; Rojas y Silva, 2016; Román, 2021; Salgado et al., 2018; Soto-Alvarado et al., 2022) señala diferentes motivos para explicar el fenómeno migratorio que actualmente experimenta Chile, destacando los siguientes aspectos: (a) los problemas políticos, económicos y sociales en países cercanos; (b) la imagen de estabilidad político-económica proyectada por el país a finales de siglo XX y principios del XXI; (c) una política migratoria flexible; (d) la implementación de medidas transitorias que fomentaron la llegada de personas

extranjeras; y (e) la consolidación progresiva de redes migratorio-comunitarias que facilitan el arribo de nueva población extranjera. Si bien existe una discusión abierta sobre la preponderancia que tiene cada uno de estos factores, es innegable que en la práctica han propiciado el arribo de mujeres, hombres, niñas y niños, en su mayoría con herencia afroindígena, que se han visto en la necesidad de abandonar sus países (Venezuela, Perú, Haití, Colombia, entre otros) debido mayoritariamente a la pobreza, crisis políticas, persecuciones de distinta índole, conflictos armados y otras situaciones de riesgo (Canales, 2019; INE, 2024; Tijoux y Córdova, 2015).

Tabla 1: Evolución de la población extranjera en Chile durante las últimas décadas.

Año	Personas extranjeras en Chile	Porcentaje*
1992	105.070	0,8%
2002	195.320	1,2%
2014'	410.998	2,3%**
2022	1.625.074	8,8%

Fuente: Departamento de Extranjería y Migración (2016); INE (2023); INE (2003); INE (1993).
 *Porcentaje basado en la estimación oficial de población en Chile.
 **En 2012 se realizó un Censo que fue declarado inválido por fallas en su diseño y ejecución.

Ante la inmigración extranjera, han surgido discursos racializados, etnocéntricos y aporofóbicos (Caroca, 2021; Carter-Thuillier et al., 2021a; Cociña, 2020; Rodríguez, 2025) que asocian este fenómeno con incivilización y barbarie (Aldayuz 2023; Correa, 2016). Estos relatos totalizadores describen al inmigrante desde una mirada estereotipada, presentándolo como un sujeto-otro homogeneizado que, debido a sus rasgos culturales y corporales supuestamente inferiores, es visto como intrínsecamente precarizado y relegado a una posición de subordinación (Bonhomme, 2023; Vera et al., 2018). En consecuencia, se le presenta pauperizado y como una amenaza constante para la sociedad, especialmente para la preservación del imaginario racial-cultural que concibe la identidad chilena desde una noción estereotipada (Rojas et al., 2015; Torres, 2019a). Desde esta postura, el inmigrante es visto como un posible transmisor de rasgos indeseables que ponen en peligro lo propio (Bonhomme, 2023).

Estas narrativas existen sobre la base de una ficción racial (Trujillo y Tijoux, 2016) que define el “ser chileno” como sinónimo de una identidad histórica inmutable y uniforme (Torres, 2019a). A partir de esta premisa, se construye una imagen arquetípica de ciudadano que se basa en determinadas características físicas y culturales, las cuales delimitan un concepto de “nosotros” y, al mismo tiempo, establecen una división hegemónica con “ellos” y sus otredades (Tijoux y Barrios, 2019). Desde esta posición, el color de piel y las costumbres se consideran variables centrales para definir pertenencia o no pertenencia, normalidad o anormalidad, superioridad o inferioridad, acceso a derechos o subordinación, entre otros aspectos (Carter-Thuillier et al., 2021b; Ngo, 2017).

Aceptar este tipo de razonamientos no solo implica reconocer los límites de una identidad nacional, en este caso la chilena, sino también validar que las personas migrantes puedan ser percibidas bajo lógicas de subhumanización que niegan su condición de igualdad (Teo, 2020). Desde esta perspectiva, su presencia es reducida a la de un “otro” subalterno e indeseable que pone en riesgo “lo que somos” (Mercado y Figueiredo, 2022; Stang et al., 2020). Por ende, alguien que legítimamente puede

ser sometido a situaciones de rechazo, marginación, negación e invisibilización de su condición humana en diferentes campos de la vida social (Rangel, 2020).

Esto explica por qué un volumen significativo de los estudios sobre el fenómeno migratorio en Chile se relaciona con los procesos de inclusión-exclusión, la discriminación racial, los prejuicios culturales, la segregación y la desigualdad dentro del sistema educativo, y las experiencias interculturales, tal como muestran algunas revisiones sistemáticas de los últimos años (Arredondo y Paidacán, 2023; Baeza-Correa et al., 2022; Martínez et al., 2021; Vollrath, 2022). Esto evidencia que existe un interés creciente y una necesidad apremiante de desarrollar investigaciones que aborden diferentes aristas del fenómeno migratorio, siendo el campo educativo y, particularmente la formación docente, uno de los principales nudos críticos a investigar (Flanagan-Bórquez et al., 2022; Toledo et al., 2022; Vollrath, 2022).

2. La Política Nacional de Estudiantes Extranjeros y las Orientaciones Técnicas Ministeriales: Desafíos para la Formación Docente en Chile

Respecto al sistema escolar chileno, diversos autores señalan que el alumnado inmigrante se enfrenta a múltiples dificultades dentro de la escuela (Caqueo-Urizar et al., 2019; Carter-Thuillier et al., 2024; Navarro-Corticello y Moyano-Díaz, 2023; Oyarzún et al., 2022; Riedemann y Armijo-Cabrera, 2021). Entre ellas, la interacción con docentes sin formación intercultural y, en ocasiones, ser estigmatizados por otros profesionales de la escuela debido a su nacionalidad, rasgos corporales o costumbres culturales (Stefoni et al., 2016; Tijoux, 2013). Además, se ha documentado que estos estudiantes suelen experimentar segregación, acoso entre pares, prejuicios de distinta índole, racismo y deficiencias en las estrategias de acogida (Córdoba y Miranda, 2018; Jiménez et al., 2017; Pavez-Soto et al., 2018; Salas et al., 2018).

Estas situaciones, a las que habitualmente se expone el alumnado inmigrante, adquieren mayor relevancia si se considera que debido al fenómeno migratorio el número de estudiantes extranjeros alcanzó niveles históricos durante la última década (Joiko, 2023). Una muestra de lo anterior es que durante el período 2015-2018 la matrícula extranjera en el sistema escolar se cuadruplicó y, desde entonces, el crecimiento ha sido sostenido (Joiko, 2023; MINEDUC, 2025; Valdés et al., 2019). Actualmente, las cifras oficiales indican que 240.515 estudiantes del sistema escolar son extranjeros, representando un 8% del total nacional (MINEDUC, 2025).

A pesar de este contexto, el Estado chileno no definió estrategias ni orientaciones oficiales desde un inicio para abordar el fenómeno migratorio en las escuelas (Jiménez et al., 2017). Como consecuencia de lo anterior, fueron los directivos y docentes de los centros escolares quienes se vieron en la obligación de improvisar medidas para gestionar la situación, aunque en la mayoría de los casos no contaban con una formación específica en la materia (Stefoni et al., 2016). Esta ausencia de preparación no solo profundizó las inequidades existentes y limitó el acceso a una educación de calidad para el estudiantado extranjero, sino que también afectó al conjunto de la comunidad escolar, al transformar el entorno educativo y generar demandas para las cuales el profesorado no había sido formado (Jiménez et al., 2017; Jiménez et al., 2020; Riedemann, 2017).

Un problema similar se observó en la FID, ya que, en un comienzo, las universidades tampoco recibieron directrices que enfatizaran la necesidad de preparar a los futuros profesores para los desafíos instalados por el fenómeno migratorio. Esta omisión

resulta llamativa, considerando que la literatura internacional de las últimas dos décadas subraya la importancia de incorporar habilidades interculturales en la formación de docentes, especialmente cuando se trata de contextos culturalmente heterogéneos (Álvarez y González, 2018; Barnatt et al., 2020; Cushner y Mahon, 2009; Flores et al., 2014; Goodwin, 2017; Lash et al., 2022; Romijn et al., 2021; entre otros autores). De lo contrario, resultará difícil que el profesorado sea capaz de fomentar la inclusión en contextos culturalmente diversos, prevenir la discriminación y preparar a sus estudiantes para un mundo globalizado e interconectado (Klein y Wikan, 2019).

Después de algunos años, en respuesta a los desafíos instalados por el fenómeno migratorio, el Estado de Chile promulgó la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022” (en adelante PNEE) (MINEDUC, 2018) y la versión definitiva de las “Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros” (en adelante OTIEE) (MINEDUC, 2019c). Ambos documentos establecen la postura oficial del Estado respecto al alumnado extranjero y entregan lineamientos sobre cómo abordar este fenómeno a nivel escolar. Específicamente, proponen medidas para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes extranjeros y fomentar las prácticas educativas inclusivas e interculturales. Según lo señalado en estos textos, el reconocimiento de la diversidad cultural es una acción esencial para fortalecer la calidad educativa, así como para respetar los principios universales de igualdad y no discriminación que contienen los tratados internacionales suscritos por Chile (MINEDUC, 2018).

A pesar de la relevancia de la PNEE y las OTIEE (MINEDUC, 2018, 2019c, 2024) hasta la fecha no se ha realizado una evaluación que sea de público conocimiento sobre su impacto en la formación docente. Pese a lo anterior, en 2024 el Estado de Chile publicó una actualización de esta política (MINEDUC, 2024) que renueva las responsabilidades y lineamientos establecidos en la PNEE original (MINEDUC, 2018). En términos generales, esta actualización expresa una lógica de continuidad en materia de educación, interculturalidad e inmigración, sin representar un cambio sustancial en cuanto a principios o acciones educativas.

Esta lógica de continuidad entre las dos versiones de la política pública puede entenderse desde una doble perspectiva. Por una parte, es posible afirmar que representa la renovación de un compromiso asumido por el Estado de Chile respecto a la comprensión de la educación como un derecho fundamental y, de lógica universal, que debe ser garantizado desde la primera infancia. Sin embargo, también puede interpretarse críticamente, puesto que la actualización de 2024, al reproducir en gran medida los mismos enunciados de la versión 2018, continúa sin problematizar las tensiones estructurales que limitan la implementación de esta política. Lo anterior sugiere que existe una orientación institucional e ideológica que, si bien refuerza marcos discursivos vinculados a la inclusión y la interculturalidad, no logra necesariamente transformaciones al interior de la FID.

Al adentrarse en estos documentos ministeriales (MINEDUC, 2018, 2019c, 2024), es posible observar que la educación se define en todos ellos como un proceso orientado a garantizar la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema escolar. Asimismo, se destaca la importancia del docente en la construcción de entornos educativos que promuevan la convivencia en condiciones de igualdad y no discriminación, permitiendo a los estudiantes desarrollar su identidad cultural y

acceder a instancias de aprendizaje equitativas. Adicionalmente, se deja en evidencia la necesidad de contar con docentes competentes en términos interculturales, ya que son ellos quienes deben liderar estas iniciativas y gestionar la diversidad cultural en el aula. Para ello, en estas publicaciones (MINEDUC, 2018, 2019c, 2024) se plantea la importancia de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de su nacionalidad, respetando las identidades y fomentando el reconocimiento recíproco de las diferencias. Además, se subraya la relevancia de prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de exclusión (MINEDUC, 2019c). Todo ello con el propósito de formar ciudadanos comprometidos con la justicia social, la democracia y la solidaridad (MINEDUC, 2018, 2019c, 2024).

En función de lo expresado, resulta evidente que estos documentos ministeriales (MINEDUC, 2018, 2019c, 2024) describen un “perfil docente”, es decir, un conjunto de características, conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran propias del quehacer profesional y donde la interculturalidad es entendida como un eje central de la profesión. En la PNEE y las OTIEE se evidencia un entendimiento de la interculturalidad desde una perspectiva crítica, haciendo referencia al diálogo equitativo y reflexivo entre culturas, el no racismo y la justicia social (Tubino, 2015). Esta posición es similar a la sugerida por la literatura internacional (Batanero et al., 2021; Dzerviniks et al., 2024; Klein y Wikan, 2019; Romijn et al., 2021), que también señala la necesidad de que los docentes posean conocimientos específicos en el campo de la interculturalidad, de lo contrario será difícil que consigan liderar situaciones de enseñanza-aprendizaje que promuevan el encuentro y la convivencia horizontal entre las culturas. Sería contradictorio esperar que los estudiantes adquieran competencias relacionadas con la interculturalidad en el marco de las actividades escolares, si sus propios educadores(as) no son competentes al respecto (Romijn et al., 2021).

Este “perfil docente” supone un reto significativo para la FID. Desde la publicación de la PNEE (MINEDUC, 2018) y las OTIEE (MINEDUC, 2019c) los centros educativos están plenamente facultados para exigir que el profesorado, especialmente si se trata de recién egresados, posea competencias específicas en materia intercultural y el trabajo con alumnado de diferentes nacionalidades. En consecuencia, las universidades tienen la responsabilidad ética, política, pedagógica y normativa de adecuar sus planes curriculares conforme a estos lineamientos. Incumplir lo anterior, supondría no estar preparando a los futuros docentes para cumplir con la política pública. Resulta evidente, entonces, que formar docentes para trabajar en aulas habitadas por alumnado de diferentes nacionalidades, es desde 2018 una demanda institucional del país, además de una necesidad del medio escolar (Baeza-Correa et al., 2022) y una solicitud reiterada de las comunidades migrantes (Joiko y Vásquez, 2016).

Otro factor que refuerza la relevancia del “perfil docente” enunciado en la PNEE y las OTIEE son los “estándares de la profesión docente” (criterios que establecen, a nivel nacional, las competencias obligatorias a desarrollar durante la preparación del futuro profesorado), donde también se considera la interculturalidad como un eje fundamental en todas las áreas y niveles educativos (CPEIP, 2022a; 2022b, entre otros estándares). Por consiguiente, todo estudiante de pedagogía, independientemente de su especialidad, debería desarrollar competencias al respecto durante su proceso formativo.

Además, si los futuros docentes conocen lo estipulado por la PNEE (MINEDUC, 2018, 2024) y las OTIEE (MINEDUC, 2019c), estarán en mejores condiciones de

comprender y aplicar lo establecido en otros documentos estatales considerados estratégicos para abordar el fenómeno migratorio en el sistema escolar, tales como: (a) “¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?” (MINEDUC, 2019a); (b) “Comunidades educativas inclusivas: claves para la acción” (MINEDUC, 2019b); (c) “Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo” (MINEDUC, 2020a); (d) “Experiencia de inclusión educativa: programa de reasentamiento para refugiados sirios” (MINEDUC, 2020b); (e) “Trata de personas: guía de trabajo para la prevención y detección temprana de víctimas en contexto educativo” (MINEDUC, 2020d); (f) “Herramientas para una educación más inclusiva” (MINEDUC, 2020c); (g) “Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas” (MINEDUC, 2021); y (h) “Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva” (MINEDUC, 2022); entre otras publicaciones.

A pesar de la importancia que tienen documentos como la PNEE (MINEDUC, 2018, 2024) y las OTIEE (MINEDUC, 2019c), y la relevancia de saber cómo sus lineamientos han impactado en la FID, no existen investigaciones al respecto. A la fecha, el análisis más cercano es el informe de UNICEF (2024) “Derecho a la educación de la niñez y adolescencia en contextos de movilidad humana”, que ofrece una evaluación crítica sobre la implementación de la PNEE 2018-2022 y señala recomendaciones para actualizar la política. Sin embargo, este documento no aborda el impacto de dicha política en la formación docente, dejando un vacío de conocimiento en este ámbito. La falta de estudios sobre este tema no solo representa una limitación en términos académicos y epistemológicos, sino también en el ámbito gubernamental, dado que los Estados tienen la responsabilidad de monitorear de manera crítica, rigurosa y continua el impacto de sus políticas públicas, especialmente cuando éstas se relacionan con temáticas de tal relevancia educativa, social y cultural.

En síntesis, aunque resulta evidente que las universidades tienen la responsabilidad de incorporar en sus planes curriculares los elementos que componen el “perfil docente” definido por la PNEE y las OTIEE, con el fin de que los futuros docentes reciban una preparación adecuada para cumplir con la política pública vigente, hasta la fecha ningún organismo oficial del Estado ni institución de otra índole ha evaluado su impacto en la formación del profesorado. Esto es preocupante, considerando que serán estos mismos docentes quienes deberán aplicar en el aula los principios establecidos en dichos documentos.

Esta ausencia de evaluación representa un problema tanto en términos investigativos como prácticos. Por un lado, deja un vacío de información crucial para determinar los efectos de esta política pública sobre una de las variables más relevantes para su implementación: la formación docente. Por otra parte, a nivel práctico, impide identificar posibles áreas de mejora y monitorear su cumplimiento. Ante este escenario resulta inevitable preguntarse: (a) ¿en qué medida los lineamientos de la PNEE y las OTIEE han sido efectivamente incorporados en los programas de formación docente?; (b) si el profesorado es el principal agente para la implementación de esta política, ¿por qué no se ha llevado a cabo, hasta ahora, una evaluación rigurosa de su impacto en la FID?; (c) ¿qué fundamentos sostuvieron la decisión de actualizar la PNEE sin contar previamente con evidencia empírica sobre los efectos de su versión anterior?; y (d) ¿no era imprescindible realizar una evaluación que permitiera determinar fortalezas y debilidades de la política antes de introducir cambios?

3. Formación Docente en la Macrozona Sur: Tensiones Socioculturales ante los Desafíos de la PNEE y las OTIEE

Lo expuesto en el apartado anterior señala la urgencia de examinar qué han hecho las universidades para adecuar la formación docente frente a los desafíos instalados por la inmigración, en especial aquellos definidos por la PNEE y las OTIEE (MINEDUC, 2018, 2019c). En este sentido, es indispensable investigar sobre esta temática en la Macrozona sur de Chile (espacio territorial comprendido por las regiones de La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y la provincia de Arauco en la Región del Bío-Bío), no solo por la ausencia de estudios al respecto, sino también, porque se trata de un territorio históricamente habitado por múltiples colectivos culturales (Carrasco y Salas, 2016) y donde el fenómeno migratorio ha implicado la incorporación de nuevas identidades a un contexto que ya tenía demandas interculturales importantes en términos de educación escolar y formación docente.

La pluralidad cultural presente en la Macrozona sur se debe, entre otros motivos, a: (a) la presencia ancestral del pueblo Mapuche (Carrasco y Salas, 2016); (b) los sucesivos procesos de colonización europea entre los siglos XVI y XX (implicó principalmente la instalación de enclaves españoles, alemanes, suizos e italianos) (Martínez, 2015); (c) la inmigración permanente de naciones vecinas y otros países que poseen un vínculo histórico con la Macrozona (España o Alemania por ejemplo) (González et al., 2019); (d) la reciente llegada, durante la última década, de “nuevos inmigrantes” en el marco del fenómeno migratorio actual (INE, 2024); y (e) el sincretismo derivado de la hibridación entre las culturas existentes en ese lugar (Carter-Thuillier et al., 2022). Sin embargo, la convivencia entre las diferentes identidades que habitan dicho territorio ha estado marcada frecuentemente por tensiones, intercambios y conflictos (Correa, 2013).

En la literatura se ha debatido acerca del papel que desempeña la escuela tanto en la pauperización como en la preservación y desarrollo de las identidades culturales en este territorio (Arias-Ortega et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2023; Carter-Thuillier et al., 2022; Torres, 2019a; Turra y Ferrada, 2016). En esta discusión, la formación docente suele emerger como un aspecto determinante para avanzar hacia una educación en clave intercultural dentro del sistema educativo en general; especialmente si se pretende superar los enfoques funcionalistas y avanzar hacia el reconocimiento de las identidades bajo un marco de equidad. Sin embargo, diversos autores indican que, pese a la heterogeneidad presente en el contexto, las instituciones escolares y universitarias suelen desplegar prácticas pedagógicas monoculturales, homogeneizadoras y asimilacionistas (Arias-Ortega et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2023; Muñoz, 2021; Torres, 2019a). Esto implica que, con frecuencia, los procesos formativos tienden a negar total o parcialmente aquellas identidades que tienen menor jerarquía en la escala de poder, marginando sus conocimientos, saberes y prácticas del espacio-tiempo educativo (Muñoz, 2021; Torres, 2019b). Cuando esta lógica se reproduce también en la FID es aún más preocupante, puesto que, probablemente, eso hará que el futuro profesorado reproduzca esa perspectiva monocultural en su actuar profesional, perpetuando así, desde la escuela, las prácticas y discursos etnocéntricos que relativizan la legitimidad de las identidades culturales (Turra y Ferrada, 2016).

La llegada de estudiantes inmigrantes a los centros escolares de la Macrozona sur de Chile ha supuesto la transformación de la escuela en un lugar aún más complejo y plural de lo que ya era en el pasado, profundizando los retos educativos ya existentes

en la formación docente (Carter-Thuillier et al., 2022). Esta complejidad se acentúa porque la presencia de estos “nuevos extranjeros” ha supuesto la incorporación al aula de nuevas cosmovisiones culturales a lugares donde ya existían nudos críticos en términos de convivencia y reconocimiento de las identidades (Torres, 2019a). En este escenario, la presencia del alumnado inmigrante genera una reconfiguración de las formas de encuentro, intercambio, disputa y resistencia que se desarrollan en el espacio-tiempo escolar (Carter-Thuillier et al., 2024); cambios significativos que no pueden ser ignorados por las universidades que forman docentes en este territorio.

En resumen, si antes del actual fenómeno migratorio la labor docente en la Macrozona sur ya estaba supeditada a entornos culturalmente diversos y complejos (Carrasco y Salas, 2016), la llegada continua de estudiantes extranjeros ha establecido nuevos desafíos y oportunidades para la FID. Entre ellas, la necesidad de repensar el currículo universitario y las prácticas formativas, con tal de preparar profesores que, conforme a lo expresado en la PNEE y las OTIEE (MINEDUC, 2018, 2019c, 2024), sean competentes en términos interculturales y, por tanto, capaces de entender esta diversidad como una oportunidad educativa para fomentar la comprensión, el respeto y la valoración de las diferencias culturales (Nielsen et al., 2019).

Todos estos antecedentes, que reflejan las particularidades culturales e históricas de la Macrozona sur, evidencian la urgencia de formar educadores competentes en términos interculturales para este contexto, así como la necesidad de evaluar el impacto de la PNEE y las OTIEE en dicho territorio.

4. Formar Docentes de Educación Física en Clave Intercultural: Oportunidades, Experiencias y Urgencias Frente a las Demandas de la PNEE y las OTIEE

Se ha expuesto la necesidad de realizar un estudio que permita examinar el impacto de la PNEE (MINEDUC, 2018) y las OTIEE (MINEDUC, 2019c) sobre la FID, con un foco específico en la Macrozona sur. Siguiendo esta premisa, se propone que en dicha investigación se otorgue un foco específico al área de Educación Física (EF) por los motivos que se presentan a continuación.

Diferentes autores destacan el papel de la EF en el desarrollo de relaciones interculturales dentro de entornos con presencia de población inmigrante, dado que ha demostrado favorecer procesos de inclusión social basados en el mutuo respeto de las diferencias (Adler et al., 2018; Burmann et al., 2017; Grimminger-Seidensticker y Möhwald, 2020; Smith et al., 2019). Esto, en gran medida, se debe a que la EF permite utilizar como medio o recurso educativo una serie de actividades que poseen un sentido supracultural y transcultural (Paredes y Reina, 2006), que están presentes en la mayoría de los países y culturas: los deportes, los juegos, las danzas y otras prácticas motrices; por lo tanto, actividades que pueden convertirse en punto de encuentro para personas de diferentes identidades culturales y nacionalidades (Carter-Thuillier et al., 2022).

Dado que la mayoría de las culturas han desarrollado símbolos y costumbres identitarias vinculadas a la corporeidad (Besnier et al., 2018), y que el deporte se ha consolidado como un fenómeno global (Zipp y Nauright, 2020), la clase de EF puede constituir un espacio de referencias comunes para personas de diferentes culturas y favorecer relaciones entre ellas (Flensner et al., 2021). Además, estas actividades, al basarse en el lenguaje universal de la motricidad humana (Díaz, 2009), reducen o no poseen la barrera del idioma, a diferencia de otras áreas del currículo donde los procesos de adaptación suelen ser más complejos o lentos para el alumnado extranjero (Hertting, 2021).

Sin embargo, la clase de EF también puede dar origen a conflictos, fomentar los estereotipos raciales, las rivalidades entre las diferentes culturas y nacionalidades, además de propiciar el racismo, la segregación y otras formas de discriminación (Flintoff y Dowling, 2019; Tolgfors, 2020). Esto ocurre, especialmente, cuando se fomentan enfoques tradicionales-competitivos y el profesorado no es competente en términos interculturales (Elbe et al., 2018; Siljamäki y Anttila, 2019). Siguiendo esta línea, diferentes autores (Flores et al., 2017; Goodwin, 2017; Wyant et al., 2019) señalan al docente como un agente clave para favorecer el acercamiento entre los culturalmente distintos, pero también, indican que si el profesorado de EF no cuenta con una preparación adecuada, es posible que acabe profundizando desigualdades y conflictos; un ejemplo de esto, es la tipificación de los perfiles docentes del profesorado de EF que trabaja en contextos culturalmente diversos (sensible-incluser, romántico-asimilador y quemado-prejuicioso) descritos por Flores et al. (2019).

En este sentido, las experiencias internacionales muestran la relevancia de entregar una preparación intercultural a los docentes de EF en formación, especialmente en aquellos lugares donde existe un volumen elevado de población extranjera o hay nudos críticos vinculados con la diversidad cultural (Barker, 2019; Grimminger, 2011; Ko et al., 2015; Siljamäki y Anttila, 2019; Wyant et al., 2020). Concretamente, se sugiere que las universidades otorguen énfasis al desarrollo de los siguientes aspectos en la formación de especialistas en EF (Ko et al., 2024; Siljamäki y Anttila, 2019; Wyant et al., 2019): (a) la competencia intercultural (habilidades prácticas y cognitivas necesarias para interactuar eficazmente en contextos interculturales); (b) la sensibilidad intercultural (disposición de respeto y apertura hacia otras culturas); (c) la comprensión de los sistemas culturales presentes en el contexto, en especial sus interpretaciones y prácticas relacionadas con la educación y la corporeidad; (d) estrategias de aula específicas para trabajar en contextos culturalmente diversos; (e) recursos que permitan prevenir y superar situaciones vinculadas al racismo; entre otros aspectos.

Estas directrices coinciden con lo establecido en la PNEE (MINEDUC, 2018, 2024) y las OTIEE (MINEDUC, 2019c), puesto que, en dichos documentos, también se describe al docente como un profesional competente y sensible en términos interculturales, además de un agente capaz de fomentar relaciones interculturales simétricas, prevenir el racismo y superar otras situaciones de discriminación. Esta visión resulta coherente con las demandas específicas de la Macrozona sur de Chile, un territorio que, como se ha señalado previamente, se caracteriza por una larga trayectoria de diversidad cultural y donde la inmigración reciente ha acentuado la necesidad de formar docentes con competencias interculturales.

Considerando las particularidades de la Macrozona sur de Chile, junto con lo señalado por la literatura especializada y las disposiciones ministeriales, sería razonable que las universidades de este territorio hayan incorporado desde la publicación de la PNEE (MINEDUC, 2018) y las OTIEE (MINEDUC, 2019c) innovaciones para incorporar los lineamientos de estos documentos en la formación docente. No obstante, la ausencia de estudios al respecto impide determinar el impacto real de estos documentos ministeriales.

5. Consideraciones Finales

El aumento histórico de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno ha generado desafíos significativos en tres ámbitos estrechamente interrelacionados, pero que rara vez

se estudian de manera integrada: los procesos de escolarización, la formación docente y la política pública. Hasta ahora, la mayoría de las investigaciones han analizado estos factores por separado, dificultando una comprensión holística de los fenómenos educativos.

Los antecedentes expuestos muestran la urgencia de contar con evidencia empírica que permita evaluar el impacto de la PNEE y las OTIEE en la formación docente, prestando especial atención a lo que acontece en la Macrozona sur y el campo de la EF en particular. Además, dada la relevancia educativa, sociocultural, política y ética del tema, efectuar un estudio de estas características no solo respondería a necesidades académicas, científicas y epistemológicas, sino que también, a construir saberes que promuevan una mejora continua de la formación docente y las políticas públicas.

A nivel metodológico, existen diversas formas de abordar una investigación de esta índole. Sin embargo, dada la naturaleza del objeto de estudio, podría ser pertinente emplear una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa) y un enfoque evaluativo-participativo. Esto permitiría evaluar el impacto de esta política pública y sus respectivas orientaciones técnicas con una mayor profundidad y desde una mirada integral que considere la percepción de los diferentes actores involucrados en el proceso formativo. De este modo, la evaluación no solo sería más completa y compleja, sino que también, ofrecería una visión global que ayude efectivamente a identificar y superar nudos críticos en la Macrozona sur del país.

Emplear un diseño metodológico de estas características permitiría recolectar datos cuantitativos y cualitativos mediante diferentes técnicas e instrumentos que profundicen recíprocamente el fenómeno en cuestión. Esto implica un trabajo de campo donde se contemple, por ejemplo, el desarrollo de análisis documental, la aplicación de instrumentos numéricos (cuestionarios estructurados, encuestas estandarizadas o escalas de valoración tipo Likert) y, paralelamente, acceder a la voz de los actores involucrados en el proceso formativo (mediante entrevistas en profundidad, grupos de discusión, u otras alternativas de esta naturaleza).

En términos concretos, optar por una estrategia metodológica de estas características, ofrecería, a grandes rasgos, las siguientes ventajas en el marco de un estudio evaluativo-participativo mixto:

- El análisis documental ofrece la oportunidad de examinar, por ejemplo, si efectivamente los lineamientos de la PNEE y las OTIEE han sido incorporados en la documentación curricular de las universidades (programas de asignatura, guías de aprendizaje, entre otros).
- Recolectar datos cuantitativos permitiría, entre otros aspectos, conocer el nivel de importancia que los distintos actores involucrados en el proceso formativo (profesores en formación, académicos que forman docentes, egresados que trabajan en el sistema escolar, entre otros) otorgan a las competencias definidas en el perfil docente propuesto por la PNEE y las OTIEE.
- Contar con datos narrativo-testimoniales, contribuiría a una comprensión más profunda de las experiencias, percepciones y desafíos asociados a la implementación de estos principios en la práctica formativa.

Esta aproximación, en multiperspectiva, no solo enriquecería el proceso de análisis y por tanto la evaluación, sino que además ayudaría a identificar con mayor claridad y precisión los efectos concretos de la PNEE y las OTIEE sobre las prácticas que se despliegan en la FID.

Es preciso señalar que, si bien el presente manuscrito está enfocado en el caso chileno, en otros contextos de América Latina existen nudos críticos, oportunidades y retos similares. Esto se explica porque diversos países de la región han experimentado un aumento sostenido de la población extranjera e implementado políticas públicas de distinta naturaleza, lo que es también observable en otras latitudes del planeta, debido a los permanentes flujos migratorios (Cecchini y Martínez, 2023; OIM-ONU, 2024). En consecuencia, aunque las reflexiones y propuestas descritas en este manuscrito no pueden considerarse directamente transferibles a otros contextos, se espera que contribuyan a los debates locales y globales, así como al desarrollo de estudios vinculados con la FID, la interculturalidad y la migración.

Agradecimientos

El presente artículo es parte del proyecto perteneciente al Programa FONDECYT Regular 2024 N.º 1241373, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, Titulado: Impacto de la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros” y de las “Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros” en la formación del profesorado de Educación Física en la Macrozona Sur de Chile.

Referencias

- Adler, J., Nagel, S. y Schlesinger, T. (2018). Analyzing social integration of young immigrants in sports clubs. *European Journal for Sport and Society*, 15(1), pp. 22-42. doi: <https://doi.org/10.1080/16138171.2018.1440950>
- Aldayuz, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis (Santiago)*, 22(64), pp. 72-115. doi: <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2023-n64-1829>
- Álvarez, I. y González, I. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), pp. 510-526. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45, pp. e192645. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Arias-Ortega, K., Villarroel-Cárdenas, V. y Quintriqueo-Millán, S. (2023). Voices of University Teachers on Intercultural Professional Training Needs in La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), pp. 1-18. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
- Arredondo, P. y Paidacán, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), pp. 212-230. doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, pp. 1-25. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Barker, D. (2019). In defence of white privilege: physical education teachers' understandings of their work in culturally diverse schools. *Sport, Education and Society*, 24(2), pp. 134-146. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1344123>

- Barnatt, J., Andries D'Souza, L., Gleeson, A. M., Mitchell Viesca, K. y Wery, J. (2020). Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates. *International Journal of Educational Reform*, 29(3), pp. 211-235. doi: <https://doi.org/10.1177/1056787919896866>
- Batanero, J., Hernández, A. y Colmenero, M. (2021). Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), pp. 163-184. doi: <https://doi.org/10.1177/0013124520926264>
- Besnier, N., Brownell, S. y Carter, T. F. (2018). *The Anthropology of Sport: Bodies, Borders, Biopolitics*. University of California Press. doi: <https://doi.org/10.1525/9780520963818>
- Bonhomme, M. (2023). 'We're a bit browner but we still belong to the white race': making whiteness in the context of South-South migration in Chile. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(2), pp. 227-243. doi: <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2099170>
- Burrmann, U., Brandmann, K., Mutz, M. y Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal for Sport and Society*, 14(3), pp. 186-204. doi: <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1349643>
- Canales, A. I. (2019). La inmigración contemporánea en Chile. Entre la diferenciación étnico-nacional y la desigualdad de clases. *Papeles de población*, 25(100), pp. 53-85. doi: <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.13>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarrazaval, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia psicológica*, 37(2), pp. 97-103. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Caroca, F. (2021). When Chile Faces the Otherness: Aporophobia and Racism in the New Migratory Policy of Chile through Transnational Lenses. *Global Histories: A Student Journal*, 7(2), pp. 58-78. doi: <https://doi.org/10.17169/GHSJ.2021.469>
- Carrasco, N. y Salas, R. (2016). Inflexiones y dilemas ético-políticos del capitalismo en el Centro Sur de Chile: A propósito de la globalización forestal. *Izquierdas (Santiago)*, (27), pp. 105-123. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50492016000200005>
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A. y Beltrán-Véliz, J. (2021a). Inmigración, racismo y justicia social: ¿Cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19? *Interciencia*, 46(6), pp. 280-286. Recuperado de https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/07/06_6792_E_Carter-Thuillier_v46n6_7.pdf
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A., Toro-Areválo, S. y Peña-Troncoso, S. (2021b). Cuerpos negados, discriminados e invisibilizados: Ser inmigrante en la escuela durante la pandemia. *Interciencia*, 46(12), pp. 471-478. Recuperado de https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/01/04_6865_E_Carter_v46n12_8.pdf
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R. y Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, pp. 36-45. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>

- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ramirez-Campillo, R., Río-Soto, C. d. y Sortwell, A. (2024). Intercultural training and attitudes of physical education teachers towards immigrant students in Chile: A multi-stakeholder perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, pp. 101044. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101044>
- Cecchini, S. y Martínez, J. (2023). Migración internacional en América Latina y el Caribe: una mirada de desarrollo y derechos. *Revista CEPAL*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11362/69122>
- Cociña, M. (2020). Discursos sobre inmigración internacional en Chile que develan racismo. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (16), pp. 181-200. doi: <https://doi.org/10.1344/oxi.2020.i16.30339>
- Córdoba, C. y Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, 43(1), pp. 43-59. Recuperado de <https://fahu.usach.cl/publicaciones-acad/incorporacion-de-estudiantes-migrantes-en-el-sistema-escolar-chileno-una-nueva-forma-de-segregacion-escolar-contribuciones-cientificas-y-tecnologicas-usach>
- Correa, J. (2016). La inmigración “como problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su papel en la conformación de la nación. En M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: la Piel como Marca de la Inmigración* (pp. 35-47). Universitaria. Recuperado de https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC_INST/25canv/alma991007422061503936
- Correa, L. (2013). El conflicto mapuche y el estado de Chile: una reflexión sobre la violencia y la imagen de Chile en el bicentenario. En C. Barreira, R. González, y L. Trejos (Eds.), *Violencia Política y Conflictos Sociales en América Latina* (pp. 138-166). CLACSO. Recuperado de https://cendoc-paz.cihac-calas.fcs.ucr.ac.cr/es/documents/996/document_pages/78136.pdf
- CPEIP. (2022a). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. CPEIP. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- CPEIP. (2022b). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Física Educación Media*. CPEIP. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Fisica.pdf>
- Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). SAGE Publications, Inc. doi: <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n17>
- Departamento de Extranjería y Migración. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Ministerio del Interior y Seguridad pública. Recuperado de <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2022/12/DEM-2016-Migracion-en-Chile-2005-2014.pdf>
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), pp. 1-11. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5031868>

- Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I. y Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*, 14(8), pp. 802. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
- Elbe, A., Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Ries, F., Kouli, O. y Sanchez, X. (2018). Acculturation through sport: Different contexts different meanings. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), pp. 178-190. doi: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1187654>
- Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K. y Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista colombiana de educación*, (85), pp. 189-211. doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>
- Flensner, K. K., Korp, P. y Lindgren, E.-C. (2021). Integration into and through sports? Sport-activities for migrant children and youths. *European Journal for Sport and Society*, 18(1), pp. 64-81. doi: <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1823689>
- Flintoff, A. y Dowling, F. (2019). 'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2), pp. 121-133. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- Flores, G., Prat, M. y 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), pp. 183-199. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, pp. 64-68. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.44307>
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2019). Perfiles pedagógicos del profesorado de educación física en una escuela multicultural. *Movimiento*, 25, pp. 1-14. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82139>
- González, R., Muñoz, E. y Mackenna, B. (2019). Como quieren en Chile al amigo cuando es forastero: actitudes de los chilenos hacia la inmigración. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una Mirada Multidimensional* (pp. 321-346). Centro de estudios públicos. Recuperado de https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/libro_inmigracion_actitudes.pdf
- Goodwin, A. L. (2017). Who is in the Classroom Now? Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children. *Educational Studies*, 53(5), pp. 433-449. doi: <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1261028>
- Grimminger-Seidensticker, E. y Möhwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in PE classes within an intercultural learning program: results of a quasi-experimental intervention study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), pp. 316-329. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741532>
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 317-337. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.546834>

- Guizardi, M. L. y Valdebenito, F. (2016). El (Des) Control de las Fronteras: La Migración Peruana en Arica-Chile en Tres Dinámicas Transnacionales. *Revista Chilena de Antropología*, (33), pp. 103-119. Recuperado de <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/43393>
- Hertting, K. (2021). Sport as a Context for Integration: Newly Arrived Immigrant Children in Sweden Drawing Sporting Experiences. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), pp. 35-45. Recuperado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:979341/FULLTEXT01.pdf>
- INE. (1993). *Resultados oficiales Censo de población 1992*. INE. Recuperado de <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86209.html>
- INE. (2003). *Censo 2002: Síntesis de resultados*. INE. Recuperado de <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2002/sintesis censal-2002.pdf>
- INE. (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2022*. INE.
- INE. (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2023*. INE.
- 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. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, pp. e218867. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios fronterizos*, 24, pp. 1-24. doi: <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Joiko, S. y 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. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Klein, J. y Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, pp. 93-100. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Ko, B., Boswell, B. y Yoon, S. (2015). Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), pp. 366-380. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837441>
- Ko, B., Lee, H. J., He, Y. y Iserbyt, P. (2024). Intercultural Competence in Physical Education Teacher Education: Virtual Exchange through Global Link. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 8(1), pp. 37-49. doi: <https://doi.org/10.1080/24711616.2023.2186290>

- Lash, M., Madrid, S. y Cushner, K. (2022). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), pp. 105-126. doi: <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1832631>
- Martínez, D., Muñoz, W. y Mondaca, C. (2021). Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *Sage Open*, 11(1), pp. 2158244020988526. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>
- Martínez, M. (2015). De progreso y población. Breve análisis comparativo sobre la colonización en México y Chile en el siglo XIX. *Estudios Avanzados*, (23), pp. 64-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4355/435541653006.pdf>
- Mercado, M. y Figueiredo, A. (2022). Construcciones identitarias de inmigrantes haitianos en Santiago de Chile desde una perspectiva interseccional. *Migraciones internacionales*, 13, pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2495>
- MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4441>
- MINEDUC. (2019a). *¿Cómo Avanzar en Inclusión desde la Diversidad Cultural?* MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/6874>
- MINEDUC. (2019b). *Comunidades Educativas Inclusivas: Claves para la Acción*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14457>
- MINEDUC. (2019c). *Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/438>
- MINEDUC. (2020a). *Claves para Reconocer la Diversidad de Enseñanza en el Sistema Educativo*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18338>
- MINEDUC. (2020b). *Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18337>
- MINEDUC. (2020c). *Herramientas para una Educación más Inclusiva*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18339>
- MINEDUC. (2020d). *Trata de Personas: Guía de Trabajo para la Prevención y Detección Temprana de Víctimas en Contexto Educativo*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14455>
- MINEDUC. (2021). *Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural con Personas No Hispanohablantes en las Comunidades Educativas*. MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19294>
- MINEDUC. (2022). *Escolaridad y Flujos Migratorios: una Oportunidad para la Educación Inclusiva*. MINEDUC. Recuperado de https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- MINEDUC. (2024). *Actualización de la Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros*. MINEDUC. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/actualizacion-mineduc-politica-estudiantes-extranjeros>

- MINEDUC. (2025). *Apuntes 73: Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024*. Centro de Estudios Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21440>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), pp. 391-407. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Navarro-Conticello, J. y Moyano-Díaz, E. (2023). Adaptación cultural, discriminación percibida y bienestar de migrantes sudamericanos en Chile. *Perfiles latinoamericanos*, 31(61), pp. 1-18. doi: <https://doi.org/10.18504/pl3161-013-2023>
- Ngo, H. (2017). *The Habits of Racism: A Phenomenology of Racism and Racialized Embodiment*. Rowman & Littlefield. Recuperado de <https://www.bloomsbury.com/us/habits-of-racism-9781498534659>
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., et al. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 410-428. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- OECD. (2024). *International Migration Outlook 2024*. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>
- OIM-ONU. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. ONU. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Oyarzún, J. d. D., Parcerisa, L. y Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), pp. 87-98. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- Paredes, J. y Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de Sociales y Jurídicas*, 1(1), pp. 216-235. Recuperado de <https://revistasocialesyjuridicas.com/wp-content/uploads/2010/09/01-tm-15-reinayparedes.pdf>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olgún, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, (11), pp. 71-97. doi: <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Rangel, M. (2020). *Protección social y Migración: el Desafío de la Inclusión sin Racismo ni Xenofobia* (No. 45244). CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45244-proteccion-social-migracion-desafio-la-inclusion-sin-racismo-ni-xenofobia>
- Riedemann, A. (2017). Alumnos inmigrantes en escuelas chilenas: una mirada a las nuevas desigualdades del sistema educativo. En A. Vera (Ed.), *Malestar Social y Desigualdades en Chile* (pp. 99-121). Universidad Alberto Hurtado.
- Riedemann, A. y Armijo-Cabrera, M. (2021). Foreign Students in the Nationalist-Homogenizing Schools of a Neoliberal and Unequal Society: The Case of Chile. En L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril, y S. Shure (Eds.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations* (pp. 291-305). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_18

- Rodriguez, P. (2025). Migración en Chile: entre lo intercultural, el racismo y la exclusión. *Foro de Educación*, 23(1), pp. 325-352. doi: <https://doi.org/10.14201/fde.23118>
- Rojas, N., Amode, N. y Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42), pp. 1-23. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/11341>
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La Inmigración en Chile: Breve Reporte y Caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad. Recuperado de <https://www.academia.edu/27074674>
- Román, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), pp. 157-172. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Romijn, B. R., Slot, P. L. y Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, pp. 103236. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E. y Huepe, D. (2018). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), pp. 1-15. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salgado, F., Contreras, C. y Albornoz, L. (2018). La migración venezolana en Santiago de Chile: entre la inseguridad laboral y la discriminación. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), pp. 81-117. doi: <https://doi.org/10.25115/riem.v8i1.2164>
- Siljamäki, M. y Anttila, E. (2019). Fostering intercultural competence and social justice through dance and physical education: Finnish PE student teachers' experiences and reflections. En C. S. Nielsen y S. Burrige (Eds.), *Dancing Across Borders* (pp. 53-64). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003008569-9>
- Smith, R., Spaaij, R. y McDonald, B. (2019). Migrant Integration and Cultural Capital in the Context of Sport and Physical Activity: a Systematic Review. *Journal of International Migration and Integration*, 20(3), pp. 851-868. doi: <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0634-5>
- Soto-Alvarado, S., Garrido-Castillo, J. y Gil-Alonso, F. (2022). Discursos sobre los motivos para migrar a Chile. De la expulsión a la realización profesional. *Migraciones internacionales*, 13(6), pp. 1-23. doi: <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2491>
- Stang, F., Lara, A. y Andrade, M. (2020). Retórica humanitaria y expulsabilidad: migrantes haitianos y gobernabilidad migratoria en Chile. *Si somos americanos*, 20(1), pp. 176-201. doi: <https://doi.org/10.4067/S0719-09482020000100176>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), pp. 153-182. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Teo, T. (2020). Subhumanism: The re-emergence of an affective-symbolic ontology in the migration debate and beyond. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 50(2), pp. 132-148. doi: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12237>

- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), pp. 287-307. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. y Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis (Santiago)*, 14(42), pp. 7-13. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. E. y Barrios, J. R. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), pp. 397-405. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Toledo, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de filología*, 57(1), pp. 449-473. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449>
- Tolgfors, B. (2020). Promoting integration through physical education (?). *Sport, Education and Society*, 25(9), pp. 1029-1042. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1687442>
- Torres, H. (2019a). Análisis de la educación intercultural desde una experiencia etnográfica en contexto mapuche. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 287-301). Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <https://repositorio.ubiobio.cl/handle/123456789/10978>
- Torres, H. (2019b). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), pp. 155-167. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Trujillo, I. y Tijoux, M. (2016). Racialización, Ficción, Animalización. En M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: la Piel como Marca de la Inmigración* (pp. 49-63). Universitaria. Recuperado de https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC_INST/25canv/alma991007422061403936
- Tubino, F. (2015). *La Interculturalidad en Cuestión*. PUCP. Recuperado de <https://www.fondoeditorial.pucp.edu.pe/filosofia/276-la-interculturalidad-en-cuestion.html>
- Turra, O. y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42, pp. 229-244. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>
- UNICEF. (2024). *Derecho a la educación de la niñez y adolescencia en contextos de movilidad humana. Recomendaciones para la actualización de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros*. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/informes/derecho-la-educacion-de-la-ninez-movilidad-humana>
- Valdés, R., Jiménez-Vargas, F., Hernández, M. y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), pp. 261-278. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Vera, A., Aguilera, I. M. y Fernández, R. (2018). Demandas de autenticidad: deseo, ambivalencia y racismo en el Chile multicultural. *Convergencia*, 25(76), pp. 13-36. doi: <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4500>

- Vollrath, A. (2022). Immigrant students in the Chilean school system: Interculturality and inclusion. *Journal of Nursing Education and Practice*, 12(2), pp. 11-17. doi: <https://doi.org/10.5430/jnep.v12n2p11>
- Wyant, J. D., Killick, L. y Bowen, K. (2019). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. *Quest*, 71(4), pp. 416-433. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542320>
- Wyant, J. D., Tsuda, E. y Yeats, J. T. (2020). Delphi investigation of strategies to develop cultural competence in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), pp. 525-538. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1746252>
- Zipp, S. y Nauright, J. (2020). Introduction: Developing Our Understanding of Specific Sports Around the World. En J. Nauright y S. Zipp (Eds.), *Routledge Handbook of Global Sport* (pp. 1-3). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315714264-1>