



**El Colegio
de la Frontera
Norte**

Prácticas y estrategias docentes para la educación intercultural
de la niñez migrante en Santiago de Chile, 2018-2024

Tesis presentada por

Dania Esmeralda López Olivares

para obtener el grado de

DOCTORADO EN ESTUDIOS DE MIGRACIÓN

Tijuana, B. C., México
2025

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Directora de Tesis: Dra. Eunice Danitza Vargas Valle

Aprobada por el Jurado Examinador:

1. Dra. Marie-Laure Coubès, lectora interna
2. Dra. María Fernanda Stang Alva, lectora externa
3. Dr. Juan Sánchez García, sinodal
4. Dra. Martha Josefina Franco García, sinodal

Agradecimientos

Agradezco profundamente a quienes hicieron posible esta investigación: al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México por su apoyo económico, y a El Colegio de la Frontera Norte de Tijuana por su acompañamiento formativo.

Durante los momentos más difíciles de este proceso, muchas personas me brindaron su guía y apoyo constante. Agradezco especialmente a la Dra. Eunice Vargas, a la Dra. Marie-Laure Coubès y a la Dra. María Fernanda Stang, por su pasión y compromiso con la investigación, que dejaron una huella imborrable en mi formación. También agradezco a mis sinodales, el Dr. Juan Sánchez García y la Dra. Martha Josefina Franco, por su tiempo y dedicación.

Mi experiencia en Tijuana fue profundamente transformadora. Conocer a tantas personas que buscan cruzar la frontera para escapar de la violencia, la precariedad y la desesperanza me hizo más consciente de la necesidad de generar cambios que reduzcan estas desigualdades. Abrazo simbólicamente a todas esas familias, deseando que encuentren un hogar y oportunidades para prosperar.

A los amigos que me acompañaron en este camino: a Rafael G., por inspirarme a volar alto; a Mayesha, por su apoyo incondicional; a Carolina, por su entrega y pasión; a Sebastián, por generar la confianza con las escuelas en Chile y contribuir al cumplimiento de esta investigación; a mis compañeros del DEM, por su cariño y respeto; y a todos los docentes que compartieron sus experiencias, permitiendo que se plasmaran en estas páginas.

Por último, agradezco a mi familia, a quienes amo profundamente: mi mamá, mis hermanos, mi esposo y mi hermosa hija Emily, mi compañera de investigación. A Dios, gracias. Jehová es mi pastor, nada me faltará.

Resumen y palabras clave

Esta investigación surge de la inquietud por entender cómo los profesores viven y afrontan la diversidad cultural en Chile, en un contexto de crecimiento de la migración. El estudio tuvo lugar en la Región Metropolitana, en las comunas de Santiago Centro, Recoleta, Independencia y Quilicura. Desde un enfoque metodológico mixto, se utilizaron cuestionarios, entrevistas y análisis documental de las Bases Curriculares, los libros de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los Proyectos Educativos Institucionales para indagar en las percepciones, competencias y estrategias que desarrollan los docentes ante la diversidad cultural.

Los hallazgos muestran que la concienciación acerca de la relevancia de la interculturalidad está en aumento, pero su entendimiento y aplicación todavía son escasos. La mayor parte de los profesores vinculan la educación intercultural con la solución de conflictos o la modificación de materiales, en lugar de una reflexión sobre las inequidades presentes en la educación.

El análisis también muestra la discrepancia entre lo que se dice en términos de políticas educativas y lo que realmente se pone en práctica. La falta de orientaciones precisas y capacitación para los maestros en educación intercultural mantiene a las escuelas dentro de un modelo asimilacionista. En resumen, la investigación determina que Chile todavía está en una fase funcional de la interculturalidad: se acepta la diversidad, pero no se modifica. Para progresar hacia una educación crítica intercultural, se necesitan políticas coherentes, formación continua y un compromiso colectivo docente para transformar la experiencia educativa.

Palabras clave: migración, educación intercultural, diversidad cultural, políticas educativas, escuelas, docentes, Chile.

Abstract and Keywords

This research arises from the concern to understand how teachers experience and respond to cultural diversity in Chile, within a context of increasing migration. The study took place in the Metropolitan Region, in the communes of Santiago Centro, Recoleta, Independencia, and Quilicura. Using a mixed-methods approach, questionnaires, interviews, and documentary analysis of the National Curriculum Bases, History, Geography, and Social

Sciences textbooks, and Institutional Educational Projects were employed to explore teachers' perceptions, competencies, and strategies for addressing cultural diversity.

Findings reveal that awareness of the importance of intercultural education is growing, yet its understanding and practical implementation remain limited. Most teachers associate intercultural education with conflict resolution or the adaptation of materials, rather than with a deeper reflection on inequities embedded in the educational system.

The analysis also highlights the gap between educational policy discourse and actual school practices. The absence of clear guidelines and specific teacher training in intercultural education keeps schools within an assimilationist model. In conclusion, the research finds that Chile is still in a functional stage of interculturality: diversity is acknowledged but not transformed. Progressing toward a critical intercultural education requires coherent policies, continuous professional development, and a collective teaching commitment to transform the educational experience.

Keywords: migration, intercultural education, cultural diversity, educational policies, schools, teachers, Chile

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	12
Planteamiento del problema	13
Delimitación espacio temporal	15
Pregunta de investigación.....	16
Objetivos.....	16
Objetivo general.....	16
Objetivos particulares	17
Hipótesis	17
Justificación	18
Estructura de la tesis.....	19
CAPÍTULO I	20
PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEPTUAL	20
1.1 Bases teóricas	20
1.1.1 La integración social de los migrantes y la dimensión educativa	20
1.1.2 El papel de la sociedad receptora en la integración social y cultural de los migrantes ...	23
1.1.3 Equidad e inclusión educativa para los migrantes.....	27
1.1.4. Inclusión, discriminación y exclusión.....	31
1.1.5 Modelo de educación intercultural	35
1.1.6 Modelos pedagógicos para la educación intercultural	39
1.1.7 Educación intercultural crítica	40
1.1.6.1 Perspectiva constructivista	41
1.1.7 Definición de dimensiones de las prácticas docentes en educación intercultural	43
1.1.7.1 Prácticas docentes y sus dimensiones.....	43
1.1.7.2 Dimensiones de las buenas prácticas pedagógicas interculturales.....	47
1.1.8 De las prácticas docentes a la definición de competencias y estrategias docentes.	49
1.2 Estado de la cuestión	51
1.2.1 Vulnerabilidades y acceso escolar de la niñez migrante e incorporación escolar	51
1.2.2 Prácticas docentes para la inclusión escolar de la niñez migrante	54
1.2.3 Desafíos transversales a las competencias docentes y estrategias pedagógicas	57
1.3 Vacíos de conocimiento y aporte de la investigación	60
CAPÍTULO II.....	62
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	62
2.1 Tendencias de la inmigración en Chile	62
2.2 Demografía de la niñez inmigrante en Chile.....	69
2.3.2 Políticas educativas para estudiantes migrantes en Chile.....	74
2.4 Sistema educativo chileno y la admisión para estudiantes extranjeros en Chile.....	77
2.5 Principales comunas de concentración de estudiantes migrantes en la región metropolitana	79
CAPÍTULO III	84
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	84
3.1 Diseño de la investigación: Mixto de triangulación concurrente	84

3.2 Unidad de análisis	86
3.3 Técnica de muestreo y selección de informantes.....	86
3.4 Aproximación al campo de estudio y desarrollo del trabajo de campo	87
3.5 Escuelas Participantes	88
3.5.1 Escuela Cóndor Andino:.....	88
3.5.2 Escuela Especial Patagonia:	89
3.5.3 Liceo Tierra del Fuego:.....	89
3.5.4 Escuela Ahu Tahai:.....	90
3.5.5 Escuela El Arrayán Austral:	90
3.6 Guía de entrevistas cuantitativas y cualitativas.....	91
3.6.1 Dimensiones de la encuesta y la entrevista:	92
3.6.1.1 Competencias docentes.....	92
3.6.1.2 Estrategias pedagógicas	93
3.7 Ejes de la entrevista cualitativa	93
3.8 Técnica de análisis de información.....	94
3.8.1 Datos cuantitativos	94
3.8.2 Datos cualitativos.....	94
3.9 Triangulación con los resultados cuantitativos	95
3.10 Categorías de análisis	95
3.11 Procedimiento de Rigor Científico en la Investigación	97
3.12 Procedimiento Ético en la Investigación	97
3.13 Descripción de los participantes de las entrevistas cualitativas.....	98
3.14 Descripción de los informantes clave.....	101
3.15 Descripción de los participantes de las encuestas método cuantitativo.....	102
3.16 Limitaciones de la metodología empleada	104
CAPÍTULO IV	106
DIVERSIDAD CULTURAL Y MIGRACIÓN EN LAS BASES CURRICULARES, LOS LIBROS ESCOLARES Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI)	106
4.1 Principios orientadores de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845	106
4.2 Bases curriculares y el contenido propuesto para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que favorezcan la interculturalidad.	108
4.3 Diversidad cultural y migración en el aula: una mirada a los planes, programas y libros de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico en Chile.	114
4.4 Declaración de la diversidad cultural e inclusión en misión, visión y sellos educativos ..	129
4.5 Análisis interpretativo comparativo de elementos de los PEI vinculados a la interculturalidad.....	136
CAPÍTULO V	140
LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: TENSIONES Y RESPUESTAS DOCENTES FRENTE A LA DIVERSIDAD	140
5.1 Manifestaciones de Discriminación en el Contexto Escolar	140
5.1.1 Discriminación por Origen Nacional	142
5.1.2 Discriminación Racial	143
5.1.3 Discriminación Lingüística	146

5.1.4 Discriminación Cultural.....	147
5.1.5 Discriminación de Género Vinculada a la Migración.....	148
5.1.6 Discriminación en el ejercicio docente.....	150
5.2 Valoración de las diferencias culturales y la gestión de la diferencia.	151
5.2.1 Percepción docente positiva sobre actitudes de los estudiantes extranjeros.....	155
5.2.2 Percepción docente negativa sobre las actitudes de los estudiantes extranjeros.....	157
5.3 Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes extranjeros.....	158
5.3.1 Actividad Cultural.....	160
5.3.2 Diálogo Intercultural.....	163
5.3.3 Promoción de la diversidad cultural.....	164
5.3.4 Resolución de Conflicto.....	166
5.4 Estrategias contra la discriminación.....	167
CAPITULO VI.....	173
COMPETENCIAS DOCENTES Y DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA NIÑEZ MIGRANTE.....	173
6.1 Competencias Docentes para la educación intercultural.....	173
6.1.1 Competencia técnica:.....	174
6.1.3 Competencia participativa:.....	179
6.1.4 Competencia personal:.....	181
6.2 Multiculturalidad e Interculturalidad desde la visión docente.....	183
6.2.1 Significado Personal de Multiculturalidad e Interculturalidad.....	188
6.3 Desafíos docentes para la inclusión de estudiantes extranjeros.....	190
6.3.1 Formación continua.....	192
6.3.2 Barreras idiomáticas y lingüísticas.....	193
6.3.3 Adaptación curricular y flexibilización.....	195
6.3.4 Condiciones estructurales y apoyo institucional.....	196
TENSIONES ENTRE EL DISCURSO NORMATIVO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES INTERCULTURALES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS....	198
DISCUSIÓN.....	198
CONCLUSIONES.....	206
BIBLIOGRAFÍA.....	211
ANEXOS.....	i
Anexo 1: Consentimiento Informado.....	i
Anexo 2 Pauta de entrevista, Educación intercultural para la inclusión de la niñez migrante.....	ii
Anexo 3: Encuesta: Educación intercultural para la integración de la niñez migrante.....	iv
Anexo 4 Tablas.....	x

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. 1: CUATRO DIMENSIONES DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL.....	21
FIGURA 1. 2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO INCLUSIÓN.....	28

FIGURA 1. 3 DISCRIMINACIONES FRECUENTES EN LAS ESCUELAS.	33
FIGURA 2. 1 POBLACIÓN EXTRANJERA ESTIMADA AL 31 DE DICIEMBRE, AÑOS 2018-2023.....	63
FIGURA 2. 2 MAPA DE DISTRIBUCIÓN RELATIVA DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA SEGÚN PAÍS. ESTIMADA AL 31 DE DICIEMBRE DEL 2023.....	64
FIGURA 2. 3 COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN CHILE POR PAÍS DE ORIGEN, 2013-2022.....	66
FIGURA 2. 4 INCREMENTO DE MIGRACIÓN POR PASOS NO HABILITADOS. CHILE, 2010-2021.....	68
FIGURA 2. 5 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR PAÍS DE ORIGEN DE LA NIÑEZ MIGRANTE EN CHILE, 2021	70
FIGURA 2. 6 COMUNA DE RESIDENCIA DE LOS INMIGRANTES VENEZOLANOS EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO, 2017.....	71
FIGURA 2. 7 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN HAITIANA POR COMUNAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO, 2018 (ESTIMACIÓN AL 31 DE DICIEMBRE).	73
FIGURA 2. 8 MAPA DE LA REGIÓN METROPOLITANA QUE DESTACA LAS COMUNAS CON MAYOR MATRÍCULA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS.....	80
FIGURA 4.1 LECCIONES 1 Y 2: ¿QUÉ EXPRESIONES CULTURALES REPRESENTAN A CHILE? ¿QUÉ EXPRESIONES CULTURALES EXISTEN EN OTRAS PARTES DEL MUNDO?.....	117
FIGURA 4.2 PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD 3 “CHILE, UNA SOCIEDAD MESTIZA Y MULTICULTURAL “Y LECCIÓN 2 “COMUNIDAD DE INMIGRANTES EN EL PRESENTE Y SUS APORTES”.....	119
FIGURA 4.3 PRESENTACIÓN UNIDAD 4 ¿CÓMO APORTAMOS A LA VIDA EN COMUNIDAD? Y ACTIVIDAD DE CORTOMETRAJES	121
FIGURA 4. 4 UNIDAD 3, LECCIÓN 1: INFLUENCIA Y LEGADO DE LAS CIVILIZACIONES AMERICANAS EN EL PRESENTE	123
FIGURA 4.5 UNIDAD 4, LECCIÓN 1: DERECHOS DE GRUPOS DE ESPECIAL PROTECCIÓN.....	125
FIGURA 4.6 POBLACIÓN EN LAS REGIONES DE CHILE Y ACTIVIDAD ¿CÓMO SE DISTRIBUYE LA POBLACIÓN EN CHILE?.....	127
FIGURA 5.1 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “ASIGNACIÓN DE ESTEREOTIPOS” Y “LA RESPUESTA INSTITUCIONAL ES ADECUADA FRENTE A SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN”	141
FIGURA 5.2 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “RECONOCIMIENTO DEL IMPACTO CULTURAL DEL ENTORNO EN LA VISIÓN DOCENTE” .	152
FIGURA 5.3 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “ENRIQUECIMIENTO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS AL INCORPORAR DIVERSOS SABERES CULTURALES”	154
FIGURA 5. 4 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL”.....	160
FIGURA 6.1 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO CON EL ÍTEM “EL DOCENTE BUSCA ACTIVIDADES PARA MEJORAR SU LABOR INTERCULTURAL”	175
FIGURA 6.2 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “PARTICIPACIÓN EN TALLERES Y CAPACITACIÓN RELACIONADA CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL”	176

FIGURA 6.3 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO CON AL ÍTEM “COMENTO REGULARMENTE CON EL EQUIPO DOCENTE Y DIRECTIVO, TEMAS Y SITUACIONES CULTURALES”	180
FIGURA 6.4 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO CON AL ÍTEM “PUEDO IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS TANTO INDIVIDUALES COMO CULTURALES DE MIS ALUMNOS”.....	182
FIGURA 6.5 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “LOS ESTUDIANTES MIGRANTES ENRIQUECEN LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA”.	184
FIGURA 6. 6 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “CONFLICTO ENTRE ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES Y VALORES CULTURALES DE ESTUDIANTES MIGRANTES”	185
FIGURA 6.7 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO AL ÍTEM “IMPACTO POSITIVO EN LAS ACCIONES DE SENSIBILIZACIÓN DOCENTE”.	186
FIGURA 6.8 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO CON EL ÍTEM “PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD”..	187
FIGURA 6.9 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE ACUERDO CON “LOS DESAFÍOS IDENTIFICADOS POR LOS DOCENTES EN LA ENCUESTA”	191

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL	38
TABLA 2.1 ESTIMACIÓN DE NNA EXTRANJEROS EN CHILE, 2018-2023 (AL 31 DE DICIEMBRE DEL 2023).....	70
TABLA 2.2 ESTRUCTURA DE LA POLÍTICA	76
TABLA 2.3 POBLACIÓN EXTRANJERA Y MATRÍCULA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS COMUNAS ESTUDIADAS, SANTIAGO DE CHILE, 2023-2024.....	81
TABLA 3.1 RESUMEN DE ESCUELAS PARTICIPANTES	91
TABLA 3.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	96
TABLA 3.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS.....	99
TABLA 3.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES CLAVE	102
TABLA 3.5 CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS	103
TABLA 4.1 ÉNFASIS ORIENTADORES DE LA ASIGNATURA.....	111
TABLA 4.2 RESUMEN DE CONTENIDOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL: PLANES Y PROGRAMAS Y LIBROS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 1° BÁSICO .	116
TABLA 4.3 RESUMEN DE CONTENIDOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL: PLANES Y PROGRAMAS Y LIBROS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 2° BÁSICO .	118
TABLA 4.4 RESUMEN DE CONTENIDOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL: PLANES Y PROGRAMAS Y LIBROS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 3° BÁSICO .	120
TABLA 4.5 RESUMEN DE CONTENIDOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL: PLANES Y PROGRAMAS Y LIBROS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 4° BÁSICO .	122
TABLA 4.6 RESUMEN DE CONTENIDOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL: PLANES Y PROGRAMAS Y LIBROS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 5° BÁSICO .	124
TABLA 4.7 RESUMEN DE CONTENIDOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL: PLANES Y PROGRAMAS Y LIBROS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 6° BÁSICO .	126
TABLA 4.8 ENFOQUES CURRICULARES IDENTIFICADOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	128
TABLA 4.9 POBLACIÓN EXTRANJERA Y MATRÍCULA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS COMUNAS ESTUDIADAS	130

TABLA 6.1 CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD SEGÚN LOS DOCENTES	189
TABLA A 4.1 CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS A LA PREGUNTA SOBRE LAS PRÁCTICAS / ESTRATEGIAS INTERCULTURALES QUE IMPLEMENTAN EN EL AULA Y COMUNIDAD EDUCATIVA.	X
TABLA A 4.2 CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS A LA PREGUNTA SOBRE LOS DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	XI

INTRODUCCIÓN

Chile ha experimentado una transformación importante relacionada con las personas migrantes que han ingresado al país. Las comunidades migrantes son diversas, representadas por las poblaciones de países limítrofes como Perú y Bolivia que han inmigrado desde los años 90 a Chile (Torres & Hidalgo, 2009). Sin embargo, después del año 2017 hubo un crecimiento de la población migrante, principalmente personas de origen venezolano, colombiano y haitiano que han llegado a representar un 8,8% de la población total del país en el 2024 (Servicio Jesuita a Migrantes, 2025). Sin duda, este cambio en la cantidad y los perfiles de los migrantes ha repercutido de manera significativa en distintos ámbitos de la vida social, entre ellos, el sistema educativo.

La llegada de familias migrantes, que han buscado vivir principalmente en zonas urbanas como la región Metropolitana, ha traído consigo el ingreso de niñas y niños de origen extranjero a escuelas públicas, subvencionadas y privadas, planteando nuevos desafíos en torno a la inclusión, el reconocimiento de la diversidad cultural, la barrera lingüística, el racismo y el derecho a una educación de calidad (Fierro, Andrade, & Saldívar, 2024). Esta situación afecta especialmente a los y las docentes, quienes se enfrentan en primera línea a múltiples desafíos como los nuevos escenarios culturales, las diversidades lingüísticas y costumbres en el aula y las diferencias en las experiencias de aprendizaje de los migrantes (Jiménez, Aguilera, Valdés, & Hernández, 2017), sin contar con las competencias necesarias, la formación académica y las herramientas adecuadas para abordar los contenidos educativos desde un enfoque intercultural (Mora-Olate, 2022).

Frente a este contexto, la presente investigación se enfoca en analizar las prácticas, competencias y estrategias docentes orientadas a la educación intercultural de la niñez migrante en comunas de la Región Metropolitana de Chile que tienen un alto porcentaje de matrículas de estudiantes migrantes, en el periodo comprendido entre 2018 y 2024. La atención se centra en conocer cómo los y las docentes comprenden y enfrentan la diversidad cultural; de qué manera las políticas educativas, los materiales curriculares y los proyectos institucionales (PEI) inciden en su labor; qué competencias y estrategias despliegan, y qué desafíos reconocen en su práctica pedagógica y en su trabajo cotidiano.

El estudio se sustenta en un enfoque teórico que articula los conceptos de multiculturalismo, interculturalidad, inclusión educativa e integración cultural. Asimismo, considera las dimensiones de la integración social de la niñez migrante, así como las prácticas del quehacer docente en contextos de diversidad. Desde esta perspectiva, se propone una mirada que va más allá del discurso de la inclusión, explorando las tensiones y oportunidades que se pueden generar en el espacio escolar.

Metodológicamente, se optó por un diseño de investigación de enfoque mixto, con triangulación concurrente (Folgueiras-Bertomeu y Ramírez, 2017), que integra en primer lugar datos cualitativos generados a partir de una revisión documental de currículum, planes y programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y proyectos educativos institucionales (PEI), así como entrevistas en profundidad a docentes de escuelas con alta matrícula migrante. En segundo lugar, el enfoque incorpora datos cuantitativos que se producen a partir de encuestas aplicadas a docentes en distintas comunas de la Región Metropolitana. Este enfoque mixto permite una comprensión más completa y contrastada del fenómeno, articulando los discursos docentes, sus prácticas reales y las condiciones estructurales institucionales que se identifican.

Esta investigación busca aportar al debate académico y a la práctica educativa en relación al rol docente en los procesos de inclusión cultural de la niñez migrante, visibilizando las competencias que los y las docentes movilizan para articular los instrumentos normativos, los proyectos educativos y los contenidos curriculares que permitan avanzar hacia una escuela que reconozca la diversidad cultural, la incluya en sus sellos y valores institucionales, y promueva una educación intercultural en sus prácticas docentes institucionales.

Planteamiento del problema

Entre 2014 y 2022, el porcentaje de matrículas migrantes en educación básica y media¹ de Chile experimentó un notable incremento, pasando del 0,6% al 6,6% (Servicio Jesuita a Migrantes, 2022). Para 2022, el sistema educativo chileno contaba con más de 240 mil matrículas de estudiantes inmigrantes (Servicio Jesuita a Migrantes, 2022). En 2024, la población de estudiantes en la Región Metropolitana de Santiago alcanzó un total de 1.346.891

¹ Niveles educativos equivalentes a primaria, secundaria y bachillerato en México.

personas en los niveles básico y medio, de los cuales 146.830 son estudiantes migrantes, lo que representa un 10,9% del total del estudiantado (Ministerio de Educación, 2024). Según el Ministerio de Educación, “los principales países de origen de los estudiantes extranjeros en orden de mayor a menor es el siguiente: Venezuela, Bolivia, Colombia, Perú, Haití y otros” Centro de Estudios (2021, p.12). Esta cifra representa un número significativo de estudiantes extranjeros que se han incorporado al sistema educativo chileno en la última década.

Uno de los derechos que el Estado debe garantizar es el acceso a la educación en igualdad de condiciones para los niños inmigrantes en todos los niveles educativos. A nivel global, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 impulsa el compromiso de “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). De modo que, la inclusión educativa tenga una mirada transformadora, respetuosa de la diversidad, que sea capaz de responder al contexto, en donde todos puedan participar y aprender.

Por tal motivo, frente a los requerimientos de las convenciones internacionales, el Estado de Chile ha dado respuesta con diferentes normas, decretos y políticas educativas. Tras una serie de normativas que apoyaban la inclusión de los estudiantes extranjeros (ver Capítulo II, apartado 2.3), en el año 2018, el MINEDUC publicó la política nacional de educación para estudiantes extranjeros, con la finalidad de apoyar el proceso de integración de los estudiantes y priorizar el trabajo inclusivo al interior de las comunidades educativas (Valdés et al., 2024). También, se realizaron acciones normativas durante el segundo mandato del presidente Sebastián Piñera, se expusieron indicaciones al congreso para que incluyera este acceso como prioridad en el artículo 17 de la nueva Ley de migración 21.325 publicada en 2021 (Ley 21.325, art.17). Adicional a lo indicado, se estipuló “la modernización del sistema de revalidación y reconocimiento de estudios, títulos académicos y profesionales” (Ley 21.325, art. 142, título XI). La política para estudiantes extranjeros fue actualizada el año 2023 y publicada el 2024 y se “funda en la comprensión de la educación como un derecho humano fundamental y habilitante” (MINEDUC, 2024, P.6) ampliando la posibilidad de realizar acciones “para la inclusión educativa de las personas extranjeras.”

A pesar de las acciones favorables para la incorporación de los niños migrantes, se encuentra pendiente la publicación de una política de educación intercultural que incorpore estudiantes extranjeros y que guíe los desafíos del quehacer docente y las estrategias escolares necesarias. Si bien existe una política de educación intercultural esta se enfoca en el reconocimiento de los pueblos originarios. Al no tener una política de educación intercultural los docentes no pueden abandonar el “enfoque asimilacionista que por años se ha manejado en la educación intercultural bilingüe en Chile” (Poblete, 2019, p.1). Un reto central de la educación intercultural transformadora es reconocer y enfrentar las marcas del colonialismo en nuestra sociedad, que se expresan “principalmente en jerarquías raciales y étnicas” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2018, p.55). Estas jerarquías pueden manifestarse en prácticas de racismo y xenofobia en las escuelas. Por lo tanto, al superar estas barreras, se podría lograr la inclusión de los estudiantes extranjeros en el proceso educativo.

En consecuencia, esta investigación se enfoca en el interés de conocer y comprender las estrategias utilizadas por los docentes para la educación intercultural dirigida a la niñez migrante, así como la forma en que éstos las implementan en el aula de clases.

Delimitación espacio temporal

Para delimitar temporalmente la investigación se consideraron acciones relevantes que han generado cambios en este periodo (2018-2024) con relación a las políticas de educación inclusiva en Chile. En 2015 se promulgó la Ley 20.845, conocida como Ley de Inclusión Escolar, la cual establece un nuevo marco para la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y restringe el lucro en establecimientos que reciben recursos estatales (Ley 20.845, 2015). Asimismo, en el año 2018 se publicó la política de educación para estudiantes extranjeros 2018-2022, la cual se actualizó en 2023, que contempla medidas para brindar apoyo pedagógico y lingüístico a los estudiantes extranjeros que lo requieran (MINEDUC, 2018). La principal acción de la política de 2018 “fue la creación e implementación del Identificador Provisorio Escolar (IPE)” (MINEDUC, 2024, p.6) mecanismo que ha facilitado hasta la fecha el procedimiento de acceso al sistema educativo de las personas que no tienen una autorización de residencia en el país, y la de 2023 se enfoca en proponer una serie de

acciones para la inclusión educativa. Estos hitos se consideran significativos en el periodo investigado, ya que se espera que los cambios legislativos hayan tenido un efecto en la planeación escolar y el quehacer docente.

En cuanto al espacio, para la selección de la Región Metropolitana de Santiago como área de estudio, se toma en consideración el informe publicado por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) titulado "Acceso e Inclusión de Personas Migrantes en el Ámbito Educativo", el cual señala que cerca del “60% de los escolares extranjeros estudian en la Región Metropolitana de Santiago (RM)” (SJM, 2020, p.6). Por otro lado, la selección de las comunas se basó en el informe de matrículas publicado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en el año 2024 en su página web, donde se indica que diversas comunas presentan una alta concentración de estudiantes migrante en la región Metropolitana de Santiago de Chile, como es el caso de: Santiago Centro con 20.822 estudiantes migrantes, Independencia, con 6.677, Recoleta, con 6.957, y Quilicura, con 5.002.

Pregunta de investigación

¿Qué prácticas y estrategias desarrollan los docentes de la Región Metropolitana de Chile para la inclusión de estudiantes migrantes, y de qué manera las competencias docentes y el marco institucional favorece o limita su labor frente a la diversidad cultural en el aula?

Objetivos

Objetivo general

Examinar las prácticas de los y las docentes, en escuelas con alta concentración de estudiantes migrantes de la Región Metropolitana de Chile, en relación con sus competencias y estrategias pedagógicas para la educación intercultural, así como examinar el enfoque de la diversidad cultural presente en los documentos curriculares e institucionales (bases curriculares, libros escolares y PEI) con el fin de identificar buenas prácticas, modelos educativos, desafíos y oportunidades de mejora en la respuesta escolar e institucional frente a la diversidad cultural durante el periodo 2018–2024.

Objetivos particulares

1. Analizar cómo se declara y aborda la diversidad cultural y la inclusión en las bases curriculares, los libros escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas participantes, con el propósito de evaluar en qué medida estos documentos promueven una perspectiva intercultural en el ámbito escolar.
2. Analizar las competencias para la educación intercultural de los docentes en Santiago Centro, así como las estrategias pedagógicas interculturales implementadas por estos para promover la inclusión en el aula.
3. Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes al integrar a estudiantes extranjeros en el aula, así como las áreas de la práctica docente donde se percibe la necesidad de mejoras con perspectiva intercultural.

Hipótesis

1. A pesar de que las bases curriculares para la Educación Básica (asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) incluyen algunos contenidos que podrían abordarse desde una perspectiva intercultural, la mayoría de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas no integran explícitamente esta perspectiva, por ende, los y las docentes desconocen que pueden flexibilizar los contenidos curriculares a favor de su quehacer pedagógico frente a las necesidades que tengan los estudiantes extranjeros.
2. Aunque la mayoría de los y las docentes reconocen la diversidad cultural de los estudiantes extranjeros, su comprensión de la educación intercultural es limitada, esto se traduce en prácticas pedagógicas poco inclusivas, que no fomentan la interculturalidad.
3. Las estrategias utilizadas por algunos docentes para incorporar la diversidad cultural de los estudiantes extranjeros, en su mayoría, responden a iniciativas individuales, no a lineamientos institucionales, esto limita una implementación que articule las políticas con las prácticas interculturales.

4. Los principales desafíos para los y las docentes que enseñan a estudiantes extranjeros están relacionados con la escasa formación en educación intercultural, la falta de apoyo institucional, las barreras lingüísticas, y los prejuicios y estereotipos hacia estos estudiantes, lo cual afecta la implementación de estrategias inclusivas en el aula.

Justificación

Las escuelas deben atender las necesidades educativas particulares de los estudiantes inmigrantes matriculados en el sistema educativo, lo cual requiere la implementación de un enfoque intercultural que traspase la convivencia de culturas y promueva una educación que se fundamente en el reconocimiento, el respeto y la equidad. Este posicionamiento teórico y de política parte por la comprensión de la educación intercultural como un proceso transformador (Walsh, 2009; Freire, 1997). Si bien se han registrado avances en materia de legislación y políticas de educación para estudiantes extranjeros, aún existen desafíos pendientes en cuanto a la implementación de estrategias y prácticas docentes efectivas para hacer frente a la diversidad educativa, cultural y lingüística de los estudiantes migrantes (Madriaga, 2022).

Esto se debe a la falta de una política para la educación intercultural para estudiantes extranjeros que oriente al docente, considerando que la formación inicial docente (FID) es deficiente en cuanto a este tema (Mora-Olate, 2018). La meta sería asegurar que los niños migrantes puedan acceder a una educación de alta calidad, que promueva la igualdad de oportunidades y fomente la inclusión. Sin embargo, lograr una interacción equitativa y de respeto entre diversas culturas es un reto en los centros educativos, pues implica fomentar un ambiente escolar en el que todas las culturas sean apreciadas de la misma manera y se fomente una relación de igualdad entre ellas, donde los estudiantes puedan aprender y enriquecerse mutuamente, reconociendo y respetando la diversidad cultural de su entorno educativo.

La necesidad de analizar las estrategias pedagógicas de los profesores para la educación intercultural, que se han puesto en marcha en ciertas escuelas de la Región Metropolitana de Santiago, Chile, es lo que respalda esta investigación. Mediante este estudio, se busca examinar el marco institucional y las percepciones de los docentes en Santiago en relación con sus competencias interculturales y estrategias en educación intercultural, con el fin de identificar

buenas prácticas, modelos educativos, desafíos y posibles áreas de mejora en la inclusión de los estudiantes inmigrantes en el aula. El análisis coadyuvará a evidenciar si estas estrategias responden a los desafíos mencionados para la educación intercultural.

Los resultados de esta investigación podrán contribuir al fortalecimiento en la actualización y diseño de políticas y programas educativos, orientado al trabajo docente para mejorar la inclusión y el éxito académico de los niños migrantes. Además, se espera que los hallazgos obtenidos puedan servir de base para la capacitación y formación docente en el ámbito de la educación intercultural, proporcionando a los profesores las herramientas y el conocimiento necesario para abordar de manera adecuada las necesidades de los estudiantes inmigrantes en el aula.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en la introducción y siete capítulos. La introducción expone el planteamiento del problema, los objetivos, la delimitación espacio-temporal, la pregunta de investigación, la hipótesis y la justificación del estudio. El primer capítulo contiene la perspectiva teórico-conceptual que sustenta la investigación, incluyendo el estado del arte sobre educación intercultural, niñez migrante e integración escolar. El segundo capítulo describe el contexto chileno en términos de migración, niñez extranjera y políticas educativas. El tercer capítulo detalla el diseño metodológico y el proceso para el análisis de datos. El cuarto capítulo analiza los resultados de la revisión documental de la migración y la diversidad de culturas en las bases curriculares, libros de historia y proyectos educativos. El quinto capítulo analiza los resultados cualitativos y cuantitativos centrados en las tensiones, percepciones y estrategias docentes en contextos multiculturales. El sexto capítulo profundiza en las competencias docentes, los desafíos percibidos y las propuestas para una educación más intercultural e inclusiva. Finalmente, el séptimo capítulo incorpora las discusiones finales y conclusiones que derivan de esta investigación.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEPTUAL

La diversidad de la población estudiantil en la región Metropolitana de Santiago, marcada, en primer lugar, por la migración de población indígena y, en segundo lugar, por la llegada de niños migrantes con una historia cultural y lingüística diversa, ha planteado nuevos retos y oportunidades en el ámbito educativo para algunas escuelas de sectores con mayor población migrante. Los docentes están en el dilema de adaptar sus enfoques pedagógicos para tratar las necesidades particulares de los estudiantes, desde afrontar barreras lingüísticas hasta motivar un ambiente inclusivo que rescate y respete la diversidad cultural. El propósito de este capítulo es, en primer lugar, describir los principales conceptos y las perspectivas teóricas que guían esta investigación y, en segundo lugar, sintetizar el estado de las investigaciones que abordan temas de niñez migrante y su integración en el sistema escolar en el contexto chileno. De igual manera, interesa indagar los desafíos enfrentados por los educadores, como las posibles estrategias y las prácticas docentes que han surgido para abordar la complejidad de la inclusión escolar de la niñez migrante en Chile.

1.1 Bases teóricas

1.1.1 La integración social de los migrantes y la dimensión educativa

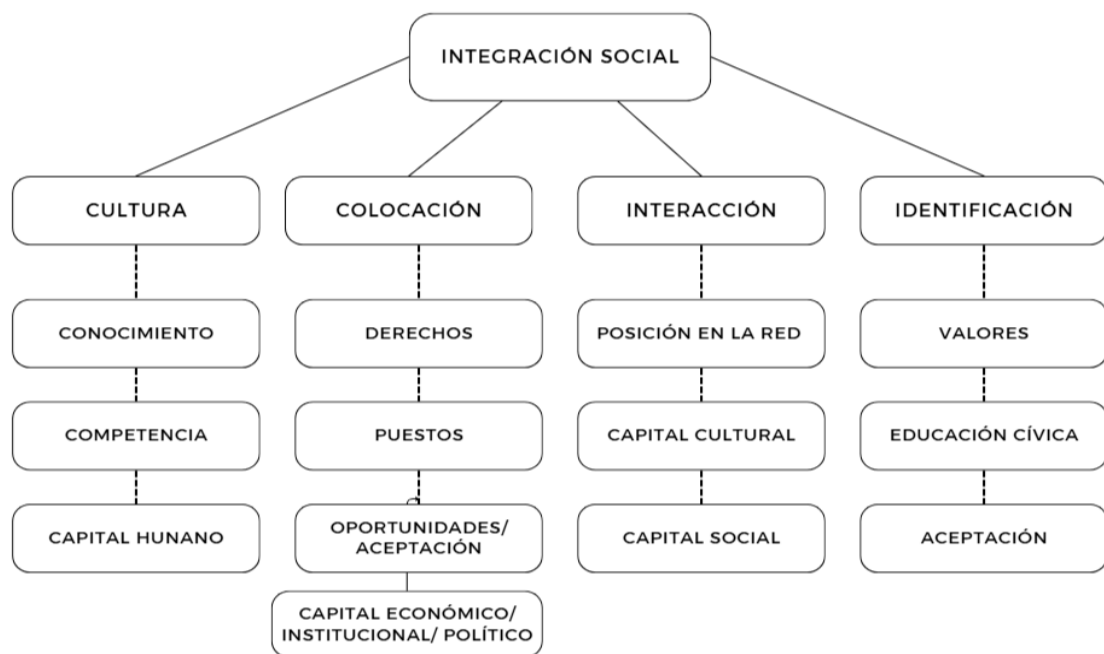
La integración social de los migrantes es un asunto importante en el campo sociológico contemporáneo. En este contexto, Lindo y Santibáñez (2005) ha examinado el concepto de integración desde una perspectiva histórica y teórica, destacando su evolución a lo largo del tiempo y su significado en diferentes contextos sociales. En la sociología clásica, la integración se conceptualiza como un proceso de cambio progresivo hacia una mayor coherencia y funcionalidad en los sistemas sociales, influenciado por teorías evolutivas y estructurales-funcionales. Se ha enfatizado en la importancia de las relaciones estables y cooperativas para alcanzar la integración dentro del sistema social, así como la diferenciación de roles que desempeñan los actores involucrados. Heckmann (2004) subraya que “como proceso, el concepto de integración indica, por un lado, un mayor fortalecimiento de las relaciones dentro

de un sistema social y, por el otro, relacionar actores o grupos adicionales con un sistema social existente y sus instituciones centrales” (Lindo & Santibáñez, 2005, p.11).

Por otro lado, Lindo y Santibáñez (2005) menciona que, en los estudios étnicos y migratorios, el concepto de integración adquiere una connotación sistémica, centrándose en el desarrollo de interdependencias entre individuos y grupos en contextos territoriales específicos. Estas interacciones sociales pueden ser tanto cooperativas como conflictivas, identificando diversas causas próximas como los capitales de los migrantes y distales como las políticas estatales y los discursos globales que influyen en el proceso de integración de los migrantes en diferentes contextos socioculturales y políticos.

En esta línea, para comprender cómo se desarrollan estas relaciones y vínculos dentro de la sociedad, Esser (2001) propone un marco que descompone la integración en dimensiones fundamentales para comprender cómo individuos y grupos interactúan y se relacionan en su entorno. Estas dimensiones son la cultura, la colocación, la interacción y la identificación, útiles también para el análisis en contextos específicos como la educación (ver Figura 1.1).

Figura 1. 1: Cuatro dimensiones de la integración social



Fuente: Esser, 2001. Traducción propia del alemán; algunos conceptos podrían no ajustarse con precisión al español debido a diferencias terminológicas y contextuales entre ambos idiomas.

La dimensión cultural refiere a “la adquisición, el desarrollo y la transmisión mutua de conocimientos y competencias” (p.15), que son útiles para la integración socioeconómica en una sociedad, por ejemplo, la lengua y los conocimientos básicos que permitirán a los estudiantes en un futuro incorporarse al mercado laboral y ser exitosos. La dimensión de colocación se relaciona directamente con el acceso a las instituciones clave de la sociedad receptora, en este caso a las instituciones educativas y la distribución de oportunidades dentro de ellas, lo que nos lleva al concepto de equidad educativa. La dimensión de interacción refiere a la posibilidad de establecer relaciones con la sociedad receptora, en este caso las escuelas son una institución primaria de socialización, donde se pueden desarrollar interacciones con diversos grupos sociales de distintos orígenes nacionales o étnicos. Y, por último, la dimensión de identificación se refiere a “actos y sentidos de pertenencia, además de procesos de representación y estereotipos mutuos” entre migrantes y nativos, siendo fundamental en el contexto escolar hacer a los inmigrantes parte de la comunidad educativa y un medio para lograrlo es el desarrollo de las prácticas docentes desde una perspectiva intercultural.

Para Esser (2001), la integración social, cultural y sistémica está interrelacionada: la identificación con la sociedad sólo ocurre cuando la pertenencia se percibe como valiosa. Esto requiere relaciones sociales positivas, dominio de habilidades culturales (especialmente lingüísticas), y acceso a posiciones que sean motivadoras. A su vez, estas condiciones dependen de oportunidades de aprendizaje y de la relación entre las personas, lo cual también exige cierto nivel previo de aculturación, como competencias lingüísticas y cognitivas.

Así mismo, Lindo y Santibáñez menciona la importancia de "definir estas cuatro dimensiones de forma relacional" (Lindo & Santibáñez, 2005, p.13), destacando la dimensión de ubicación (colocación) social, esta examina cómo individuos y grupos de migrantes ocupan diversas posiciones en la sociedad y acceden a recursos relevantes, incluida la educación, la cual influye directamente en las oportunidades de desarrollo individual y colectivo, desde el acceso a instituciones educativas hasta la calidad de la enseñanza recibida.

En suma, la integración social de los migrantes es un proceso multidimensional y complejo que no se limita únicamente al acceso a recursos, sino que implica la articulación de varias dimensiones interrelacionadas: la cultura, la colocación, la interacción y la identificación

(Esser, 2001). En el caso particular de los niños y niñas migrantes, la escuela constituye un espacio fundamental donde estas dimensiones se entrelazan y configuran dentro de una propuesta de educación intercultural con una mira hacia la justicia social y la equidad.

1.1.2 El papel de la sociedad receptora en la integración social y cultural de los migrantes

La forma en que la sociedad acoge, acepta y apoya a los migrantes puede tener un impacto significativo en su capacidad para adaptarse y participar plenamente en la vida comunitaria, lo cual afectará la integración del migrante en sus distintas dimensiones (Esser, 2001). Berry (2001), en sus estudios sobre inmigración, plantea que la psicología de la inmigración, en particular las actitudes de los migrantes y de la sociedad receptora, tiene mucho que aportar a la comprensión tanto de los inmigrantes como de los procesos de inmigración. Propone un marco que establece dos dominios complementarios de investigación psicológica, ambos arraigados en factores contextuales y ambos contribuyendo al desarrollo de políticas y programas.

El primero es la “aculturación”, una parte esencial de la psicología intercultural que implica un proceso que involucra a dos o más grupos, donde la experiencia de contacto tiene un impacto mucho mayor en el grupo no dominante (Berry, 2001). En contextos interculturales, es posible que un grupo se integre activamente con otro o lo excluya. Las culturas pueden conservar sus diferencias o bien llegar a mezclarse. Generalmente, cuando el nivel de contacto entre los grupos es elevado, se tiende a una menor preservación de las características culturales propias, lo que puede derivar en la asimilación de una cultura por parte de la otra (Berry, 2001).

En segundo lugar, están las “relaciones intergrupales”, en el caso de los inmigrantes, los grupos suelen definirse culturalmente (por idioma, religión, etc.), lo que los hace más visibles y menos familiares para la población local. Esta falta de familiaridad puede generar menor aceptación y actitudes más negativas. Además, como los inmigrantes suelen ser menos similares a la población residente, enfrentan mayores dificultades para ser aceptados. Aquellos que se adaptan más a las normas culturales del país de acogida tienden a enfrentar menos discriminación (Berry, 2001). Estos dos conceptos son fundamentales en la experiencia tanto de los inmigrantes como de las sociedades receptoras, ya que con la inmigración se desarrolla un

“cambio mutuo” donde ambos grupos están involucrados y se ven afectados de una u otra manera. Por tanto, llevando este ejemplo a la escuela, la forma en que una comunidad educativa acoge a la niñez migrante puede facilitar o dificultar su adaptación, sentido de pertenencia y desarrollo académico. Si no se reconocen ni se valoran las diferencias culturales, y si las relaciones intergrupales se basan en prejuicios o estereotipos, es más probable que se produzcan procesos de exclusión. Ahora si, se fomenta el respeto, el diálogo intercultural y la participación de todos los estudiantes, se generan condiciones para una inclusión donde todos se pueden enriquecer de las diferencias culturales de sus pares.

En continuidad con el tema, Berry (2005) explica que la combinación de estas dimensiones resulta en cuatro estrategias diferentes de la aculturación:

1. Integración: mantenimiento de la cultura original mientras se adoptan aspectos clave de la cultura anfitriona y se logra una fuerte interacción con la población anfitriona.
2. Asimilación: abandono de la cultura original, adopción de la cultura anfitriona y fuerte interacción con la población anfitriona.
3. Separación: mantenimiento de la cultura original sin adoptar la cultura anfitriona y poca interacción con la población anfitriona.
4. Marginación: rechazo tanto de la cultura anfitriona como de la original, y falta de interacción con la población anfitriona.

Estas cuatro estrategias propuestas por Berry (2005) permite identificar opciones de cómo los estudiantes migrantes se pueden posicionar frente a la cultura escolar del país de acogida, así como las actitudes que las instituciones educativas pueden adoptar hacia ellos. Por ejemplo: se puede dar la integración al respetar, validar y considerar la diversidad cultural de los estudiantes, generando espacios de intercambio cultural y adaptando el contenido curricular. La asimilación puede ocurrir cuando no se generan estos espacios de intercambio cultural, exigiendo a los estudiantes migrantes adoptar las normas y la cultura. La separación se puede dar cuando los estudiantes migrantes socializan solo con personas de su propio país y la escuela no les ayuda en la interacción con los estudiantes de otros orígenes. Esta separación puede estar

influida por las barreras lingüísticas con el español y la falta de acciones escolares al respecto como es el caso de los estudiantes haitianos, que usan el Creole como estrategia para reforzar sus redes sociales y mejorar su adaptación escolar. Finalmente, la marginación se presenta cuando no se ofrece ningún tipo de apoyo institucional y docente, lo que puede derivar en el aislamiento escolar y bajo rendimiento académico. Comprender estas estrategias en el contexto educativo es clave para diseñar prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a favorecer la integración de todos los estudiantes valorando una perspectiva intercultural. En este sentido, para que las estrategias de integración puedan concretarse es necesario que las sociedades sean abiertas y tengan una ideología multicultural (Berry, 2001).

Según Berry (2005), un factor crucial en el proceso de integración es la actitud de las personas en la sociedad receptora, ya que las actitudes pueden determinar si los inmigrantes son incluidos o excluidos. Además, también es importante considerar el papel de las políticas gubernamentales, las instituciones sociales y las normas culturales en la integración de los migrantes, por ejemplo, del papel de las políticas educativas, la escuela y los modelos desde los que se aborda la educación de los migrantes. Estos factores pueden influir significativamente en el grado de inclusión o exclusión experimentado por los migrantes en su nueva sociedad. Por lo tanto, la inclusión de los migrantes necesita un enfoque integral que trate tanto las actitudes individuales como las estructuras sociales más amplias.

Para complementar este tema, Navas et al. propone “el modelo ampliado de aculturación relativa” (MAAR) (2004, p. 47-55). Este surge como una respuesta a la falta de un marco teórico unificado adaptado a la realidad de España en el estudio de las estrategias y actitudes de aculturación. Se reconoce que cada país presenta particularidades que influyen en el proceso de aculturación, y por ello, se busca un modelo que pueda aplicarse de manera específica en contextos locales. En este sentido, Navas et al. (2004) identifica cinco dimensiones esenciales del proceso de aculturación. En primer lugar, propone analizar de forma conjunta las actitudes y estrategias de inmigrantes y población local. En segundo lugar, diferencia los colectivos migrantes según su origen cultural, ya que este influye en las estrategias adoptadas. En tercer lugar, considera las variables psicosociales que inciden en dichas actitudes. En cuarto lugar, distingue entre las actitudes deseadas y las estrategias efectivamente asumidas. Finalmente,

enfatisa que la aculturación se manifiesta de manera distinta según el ámbito sociocultural en el que ocurre (pp. 47–55).

El MAAR propone una clasificación de la realidad sociocultural en siete ámbitos, siguiendo la estructura delineada por Leunda (1996), que abarca desde aspectos periféricos hasta los más centrales, como la representación simbólica, ideológica o religiosa del mundo. Estos ámbitos incluyen lo político, tecnológico, económico, social, familiar, ideológico/religioso y las formas de pensamiento (Navas et al., 2004). Se reconoce que estos ámbitos están interrelacionados, y las estrategias adaptativas pueden variar según las exigencias de cada uno de ellos y las preferencias individuales de los inmigrantes y la población autóctona.

En relación con estos ámbitos, un estudio llevado a cabo por Badilla et al. (2020) analizó las estrategias de adaptación de los inmigrantes en la Región Metropolitana, Chile, concluyendo que la estrategia más destacada es la de mantener su propia cultura al relacionarse con una cultura diferente, mientras se interactuaba con la sociedad receptora, resaltando la necesidad de comprender la cultura e identidad del migrante para personas que trabajan en prestaciones de servicios como la salud, educación, entre otros. Berry (1997) denomina esta estrategia como “integración”, donde se conserva cierto grado de integridad cultural mientras se busca participar como parte integral de la red social más amplia (Berry, 1997). Es en este proceso que se producen cambios culturales tanto entre los migrantes como en la sociedad receptora, cambios que conducen a la hibridez cultural.

Es importante tener en cuenta los aportes de la perspectiva poscolonial, sobre todo los del autor Homi K. Bhabha (1994), que sugiere el término de hibridez cultural para entender las dinámicas de encuentro y cambio entre diversas culturas. Desde este punto de vista, el reconocimiento de los migrantes no solo significa aceptar sus diferencias, sino también establecer maneras más inclusivas de coexistir que surgen del diálogo y la negociación entre identidades. Según Bhabha, en este intercambio surge un "tercer espacio" de enunciación, en el que las culturas se reconfiguran entre sí. En el ámbito educativo, la escuela podría ser este tercer espacio, un lugar donde se negocian significados, nuevas formas de relacionarse, también nuevas formas de identidad cultural de los estudiantes y maestros a través de un proceso continuo de aprendizaje mutuo.

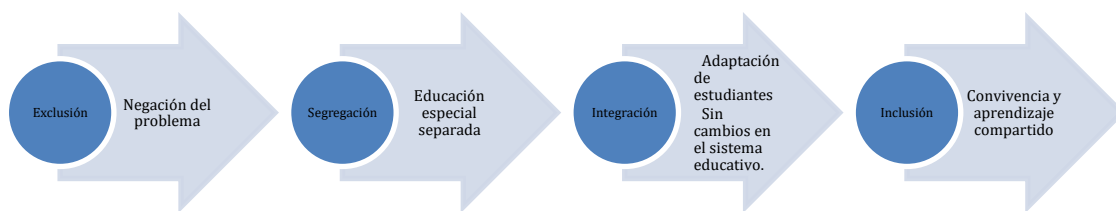
En resumen, los aportes de Berry (2001, 2005), Navas et al. (2004) y Bhabha (1994), coinciden en que la adaptación no depende únicamente de la voluntad del migrante, sino también de las circunstancias materiales y simbólicas ofrecidas por la sociedad receptora: actitudes abiertas, políticas inclusivas y prácticas que valoren la diversidad. Esto significa que en el ámbito escolar debemos progresar hacia una educación intercultural crítica, de acuerdo con lo planteado por Walsh (2004), que cambie los contenidos, las relaciones de poder y las prácticas pedagógicas. De esta manera, se espera que la diversidad no sea vista como un impedimento, sino como una oportunidad para fortalecer la comunidad educativa.

1.1.3 Equidad e inclusión educativa para los migrantes

La educación inclusiva ha sido un tema central en el debate educativo, convirtiéndose en un asunto de interés global, de igual manera en uno de los pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2008) una educación de calidad es, por definición, inclusiva, pues busca asegurar la participación plena de todos los educandos sin distinción de sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, necesidad de aprendizaje, edad o religión (p3). Por consiguiente, la inclusión en el ámbito educativo no es sólo el acceso a la educación, es también la generación de condiciones que permitan la igualdad de oportunidades en la amplia gama de la diversidad.

A lo largo del tiempo, el concepto de inclusión ha evolucionado (véase Figura 1.2) desde la exclusión y la segregación hacia la incorporación de alumnos con necesidades especiales en el sistema de educación tradicional, hasta llegar a un modelo inclusivo que promueve la convivencia y el aprendizaje compartido. Según la UNESCO (2008), hace ya algunos años se cuestionó la conveniencia de los sistemas educativos separados, tanto desde la óptica de los derechos humanos como de eficacia en el aprendizaje.

Figura 1. 2 Evolución del concepto inclusión



Fuente: Elaboración propia con información de UNESCO (2008).

UNESCO (2008) sugiere un cambio de paradigma para la educación inclusiva, ya que en el marco de la integración educativa la diversidad de alumnos se consideró como un problema. En cambio, la educación inclusiva plantea que esta diversidad se reconozca de manera positiva, como una oportunidad. En este sentido, se define la inclusión como una estrategia dinámica que permite responder de manera proactiva a la diversidad del estudiantado, promoviendo una visión en la que las diferencias individuales no son vistas como barreras, sino como oportunidades (UNESCO, 2008). Sin duda, estas acciones implican un alto nivel de complejidad y requieren un compromiso significativo por parte de los docentes, cuya labor debe ajustarse y responder a los retos de la educación inclusiva. En el caso de los estudiantes migrantes, surge el desafío de evitar que los esfuerzos de inclusión tengan como resultado una homogeneización que invisibilice sus diferencias culturales y educativas, y como consecuencia, reproduzca formas de exclusión al no reconocer y validar esta diversidad.

El riesgo de exclusión en el sistema educativo puede manifestarse de diversas formas. Castel (2004), identifica tres modalidades de exclusión: la primera está relacionada con la eliminación total de un grupo de la comunidad, la segunda, a un confinamiento en espacios cerrados, y la tercera, a la asignación de un estatus diferenciado, a pesar de que permite la coexistencia dentro de la sociedad, restringe derechos y oportunidades de participación. Así mismo, identifica que hay ciertas políticas de discriminación positiva, diseñadas para reducir desigualdades, sin embargo, estas pueden etiquetar a ciertos grupos reforzando la exclusión en lugar de favorecer su inclusión. Esta situación plantea un desafío en la ejecución de políticas y medidas para tratar las necesidades de los estudiantes migrantes con un enfoque de equidad.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2007), señala que la educación se organiza en torno a la equidad como concepto central, mientras que la inclusión aparece como una expresión concreta de dicho principio. La equidad educativa se concibe como una cuestión de justicia garantizando que factores como la procedencia no se conviertan en barreras para el logro educativo. Se considera que ambos aspectos, “justicia e inclusión, están interrelacionados en la medida en que es la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar lo que puede ayudar a superar las consecuencias de la deprivación social” (OCDE, 2007). Por lo tanto, garantizar la equidad no sólo implica ofrecer accesos, también implica transformar las condiciones educativas que afectan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes migrantes.

Por consiguiente, la equidad en la educación no puede analizarse de manera aislada, ya que hay factores en las escuelas que influyen desde su entorno. Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) plantean el concepto de ecología de la equidad para referirse a la manera en que las condiciones del entorno, ya sea, demográficas, culturales y económicas de una comunidad determinan las oportunidades educativas de los estudiantes.

Para Santibáñez et al. (2005) “La equidad entre los individuos de un país no es una cuestión de altruismo y buena voluntad, sino una inversión en una mayor cohesión social” (p.77). De tal manera, que todos los ciudadanos puedan desarrollar sus potenciales para alcanzar la autorrealización en el futuro, incluyendo las poblaciones migrantes. En su investigación estos autores reconocen que, en el ámbito de la equidad educativa, se han identificado hasta cuatro niveles de implementación y no necesariamente se encuentran conectados en la práctica:

1. “Igualdad de oportunidades / Igualdad formal / Derechos reconocidos en la legislación: En un nivel básico, la equidad se describe como la necesidad de garantizar que todas las personas tengan la posibilidad de elegir libremente cualquier opción dentro del sistema educativo”.
2. “Igualdad de acceso / Acceso real a la escuela: Desde esta perspectiva, el objetivo es asegurar un acceso efectivo para todos los estudiantes, superando cualquier proceso de selección que pudiera existir”.

3. "Igualdad de trato dentro del sistema educativo / Modelos y medidas educativas: Este nivel incorpora el desarrollo de un currículo común e integrado que intente superar las diferencias e inequidades entre centros educativos".
4. "Igualdad en los resultados obtenidos: En esta última y más exigente dimensión, la equidad se entiende como la igualdad entre estudiantes que provienen de situaciones sociales, culturales y de género diversas. Es decir, no se trata de alcanzar homogeneidad en los resultados, sino de asegurar que las diferencias no sean producto de factores sociales o culturales".

(Santibáñez et al., 2005, p.77)

Este enfoque permite analizar el nivel en que las escuelas abordan o no las desigualdades que enfrentan los estudiantes migrantes, también identificar si existe un trato equitativo en la institución escolar y en las aulas. En particular, permite identificar barreras institucionales y pedagógicas que ponen en riesgo la inclusión de los estudiantes migrantes desde una perspectiva intercultural.

Jensen et al. (2021) afirman que "la enseñanza para todos los estudiantes, transnacionales o no, es inevitablemente contextual" (p.149), ya que los alumnos construyen su aprendizaje a partir de experiencias situadas en entornos específicos. En este sentido, enfoques educativos que no consideren, por ejemplo, la diversidad lingüística y cultural pueden limitar las oportunidades de aprendizaje. Por este motivo es necesario incorporar conocimientos previos y formas de socialización de los estudiantes, Jensen y Thompson, mencionados en Jensen et al. (2021, p. 149) señalan que "las prácticas lingüísticas disciplinarias y cotidianas interactúan; no son mutuamente excluyentes", lo que implica que la enseñanza equitativa debe integrar ambos enfoques.

Según Jensen, Pérez Martínez y Aguilar Escobar (2016), una práctica docente equitativa implica atender a tres dimensiones centrales: cuánto tiempo se dedica a enseñar, cómo se asegura la calidad y de qué modo se organiza el proceso. En cuanto al tiempo de instrucción, se consideran factores como el número de días lectivos al año, la duración de la jornada escolar y

el uso efectivo del tiempo en clase. La calidad de la enseñanza se vincula con el clima en el aula, la sensibilidad del docente y el nivel de apoyo afectivo que reciben los estudiantes.

Finalmente, la organización del aprendizaje abarca el manejo del comportamiento, la productividad y la colaboración entre pares, promoviendo un entorno equitativo y significativo para todos los estudiantes. Estos elementos permiten desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión y aseguren que el aprendizaje sea accesible y relevante para los estudiantes migrantes y otros grupos en condiciones de vulnerabilidad. Así mismo, los enfoques de inclusión y equidad educativa ofrecen un marco para analizar las barreras y oportunidades que enfrentan los estudiantes migrantes en los sistemas escolares. Su aplicación permite orientar esta investigación en el reconocimiento de políticas y prácticas pedagógicas equitativas y culturalmente relevantes.

1.1.4. Inclusión, discriminación y exclusión

La inclusión educativa y la no discriminación están entrelazadas, ya que ambas parten del reconocimiento de la dignidad y los derechos inalienables de todas las personas (Echeita, 2013). La inclusión no sólo implica el acceso al sistema educativo, también considera el reconocimiento de la diversidad y el rechazo a cualquier forma de discriminación y exclusión, ya sea por origen nacional, cultural, de idioma o situación migratoria. En este sentido, autores como Booth y Ainscow (2011) señalan que la inclusión educativa consiste en transformar los sistemas escolares para que reflejen, en la práctica, valores fundamentales como la equidad, la solidaridad y la no discriminación. Así mismo, debe promover una cultura moral que se materialice en las prácticas escolares cotidianas: en el aula, en la convivencia, en las celebraciones y en las interacciones de todos los participantes en la comunidad educativa. Como afirma Puig et al. (2012), es en estas acciones concretas donde los valores inclusivos adquieren sentido real, y donde se define el compromiso ético de una institución con la justicia social.

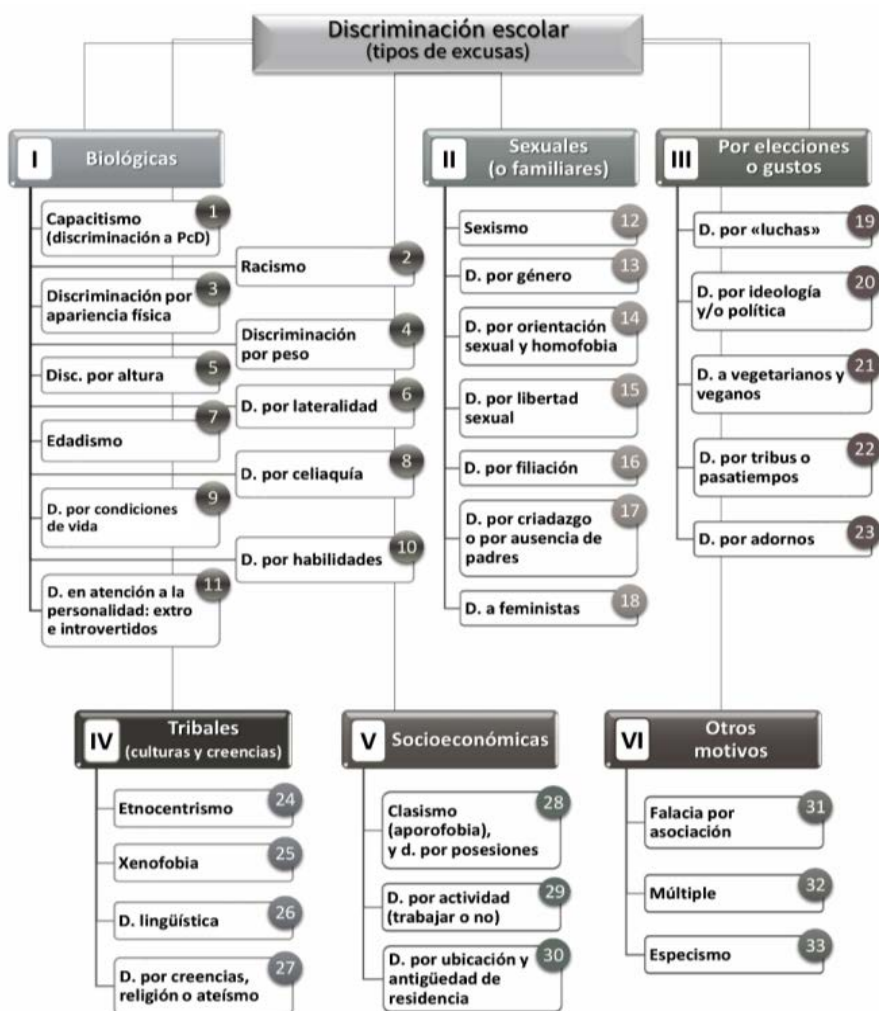
Al respecto, Oviedo (2017) “destaca que las discriminaciones están directamente asociadas a la violencia, pues la violencia como concepto no sólo incluye a los maltratos físicos y psicológicos sino también a diversas expresiones de tipo simbólico o cultural, de tipo estructural o social”. Oviedo (2017) identifica seis grupos de discriminación frecuente en las

escuelas: 1. Biológicas, 2. Sexuales, 3. Por elecciones o gustos, 4. Tribales, 5. Socioeconómicas y 6. Otros motivos, el detalle de cada grupo se puede observar en la Figura 1.3.

Las excusas de discriminación pueden surgir de diversos orígenes, así como señala Oviedo (2017), “enfrentarse a la discriminación en la realidad cotidiana sucede algo similar a cuando observamos un iceberg: la parte invisible puede ser muy grande; hay mucha invisibilización de estas realidades, tanto quizás como «normalizaciones» de su existencia y expresiones” (p. 109).

En el ámbito escolar, esta invisibilización y normalización de la discriminación revela, según Riedemann y Stefoni (2015), “un sistema de estratificación en base a categorías racializadas socialmente construidas” (p.196). Estas formas de discriminación silenciosa perpetúan desigualdades, al ser difícil de identificar, se vuelve casi imposible su vínculo con acciones transformadoras en las escuelas. Además de lo ya expuesto, se considera pertinente incorporar los tipos de discriminación identificados en las respuestas a las entrevistas realizadas a docentes para esta investigación, los cuales pueden vincularse con el trabajo desarrollado por Oviedo (2017).

Figura 1. 3 Discriminaciones frecuentes en las escuelas.



Fuente: Oviedo, 2017, p. 75.

En el marco de esta investigación, se identificaron diversas formas de discriminación que tienen una repercusión en los estudiantes migrantes, entre ellas:

1. Discriminación por origen nacional: Esta forma de discriminación se manifiesta en el trato desigual a las personas extranjeras, a las personas migrantes extranjeras, a toda persona que estando en un Estado determinado no posea la nacionalidad de éste (Castilla, 2019, p. 3).
2. Discriminación racial: Comprende aquellas situaciones en que una persona o grupo recibe un trato diferenciado o desfavorable debido a su color de piel, ascendencia, origen étnico o nacionalidad (Castilla, 2019, p. 3). En este sentido, hablar de racismo, no puede pasar por

alto que ello se refiere a una construcción de tipo sociológico, ya que en sentido biológico no existe la raza en la especie humana (Cavalli-Sforza, 1994, p. 140). Adicional a esto, desde una mirada decolonial, el racismo es una clasificación social y epistémica, es una expresión que se fundamenta en el daño provocado por el colonialismo, extendiéndose no solo a aspectos físicos de las personas, también al plano interpersonal como la religión, la lengua, los conocimientos y las clasificaciones geopolíticas (Quijano, 2000; Mignolo, 2007).

3. Discriminación lingüística: Bourdieu (2001) sostiene que la integración en la misma comunidad lingüística es producto de la dominación política constantemente reproducida por instituciones capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, constituye la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística (p.20). En este contexto, el capital lingüístico se encuentra jerarquizado, lo que significa que aquellos que no dominan la lengua son simbólicamente excluidos y enfrentan barreras estructurales en el acceso a oportunidades y derechos.
4. Discriminación cultural: Esta forma de discriminación implica la desvalorización de las prácticas culturales de grupos o individuos de minorías raciales sobre la base de su raza o identidad cultural. Hall (1997) argumenta que la identidad cultural se construye en relación con el "otro", reforzando estereotipos que delimitan lo aceptable y lo marginal. Asimismo, explora cómo los individuos dentro de una diáspora construyen sus identidades a través de su relación con la historia, participando activamente en las narrativas de su pasado y presente para crear un sentido de pertenencia dentro de su comunidad dispersa.
5. Discriminación de género vinculada a la Migración (Sexuales): Desigualdad que enfrentan las mujeres y las niñas. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Las mujeres migrantes y los migrantes LGBTI a menudo son más vulnerables a la violencia y la explotación durante el proceso de movilidad, y pueden enfrentar múltiples formas de discriminación según el contexto de su migración. Pueden ser discriminados por ser inmigrantes (especialmente si son irregulares o indocumentados), debido a su género, identidad de género u orientación sexual, y posiblemente también por otras razones, como su edad o etnia. Por el hecho de ser mujer, “muchas de ellas terminan siendo víctimas de

violencia y trato deshumanizado en trabajos informales, o son explotadas, transformándose en víctimas de trata de personas o tráfico” (Bravo, 2024).

La discriminación en sus diversas manifestaciones—por origen nacional, raza, lengua, cultura y género—configura un desafío significativo en los contextos escolares con presencia de estudiantes migrantes. La discriminación se manifiesta en prácticas desde el personal docente o la administración, reproduciendo desigualdades. Bourdieu y Passeron “argumentan que la escuela legitima y refuerza las diferencias y aptitudes sociales de los individuos, transformándolas en diferencias académicas” (p.231, 253). En otras palabras, en la escuela se puede ver reflejada una clase dominante, generalmente apunta a quienes tienen la posibilidad de adquirir mejor y mayor conocimiento, estos son los hijos de las élites, asegurando el éxito para ellos y el fracaso de quienes no tengan las mismas oportunidades, de este modo se perpetúan las desigualdades sociales que se van traspasando de generación en generación.

Estas dinámicas no sólo afectan el bienestar y la inclusión de los estudiantes, sino que también perpetúan desigualdades estructurales dentro del sistema educativo. Según Riedemann y Stefoni (2015) para superar estas desigualdades se requiere de un trabajo constante en las escuelas y una política que indique claramente aquello que no es posible de aceptar, como, por ejemplo, la violencia física y simbólica dirigida a los estudiantes migrantes, de color, y de ciertas nacionalidades.

1.1.5 Modelo de educación intercultural

Es preciso rescatar que, en el contexto histórico, surgen dos modelos ligados al reconocimiento cultural en el ámbito educativo: la educación multicultural y la educación intercultural. En orden cronológico, el primero es la educación multicultural, que emerge en Estados Unidos en los años sesenta del siglo XX como una respuesta a la necesidad de reconocer la coexistencia de diversos grupos étnicos y culturales en un mismo territorio, caracterizado por una migración significativa y una creciente diversidad cultural. De acuerdo con Bennett (1999), la educación multicultural se define como un enfoque de enseñanza y aprendizaje fundamentado en un conjunto de valores y creencias democráticas, con el objetivo de promover el pluralismo cultural en sociedades que presentan una diversidad cultural y en un mundo interdependiente.

Al respecto, Jack Forbes (1969) entrega algunas recomendaciones y sugerencias de cómo debe ser la educación, por ejemplo: esta debe evitar procedimientos elitistas, desarrollar currículos multiculturales bilingües relevante para la comunidad, de esta manera integrar a los estudiantes al sistema educativo evitando el sesgo a favor de la cultura dominante.

En segundo lugar, está el concepto de educación intercultural, que surge en Europa y encuentra su origen en los movimientos migratorios generados como resultado de la Segunda Guerra Mundial. En comparación con el concepto de educación intercultural, Barrón (1994) destaca que: “Frente a la educación multicultural, que iría principalmente referida al reconocimiento y respeto de la diferencia cultural, la educación intercultural, al cambiar el prefijo multi por el inter, añade a la concepción anterior, un fuerte componente de interacción lo que supone un paso adelante con respecto al de educación multicultural” (pág. 245). A diferencia de la educación multicultural, que en la tradición anglosajona abordaba un amplio espectro, incluyendo no sólo a grupos culturalmente diversos, sino también a personas de distintos géneros y clases sociales, la educación intercultural se enfoca específicamente en los grupos étnico-culturales.

La educación intercultural constituye una herramienta clave en América Latina para fomentar la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Según Quintero (2024) tradicionalmente, ha estado enfocada en temáticas relacionadas con los pueblos indígenas, promoviendo el diálogo intercultural, el respeto mutuo y la comprensión de las diversas cosmovisiones presentes en la región. “El objetivo de la educación intercultural no es sólo reconocer las diferencias culturales, sino también crear un espacio donde estas diferencias sean vistas como un recurso educativo invaluable, no como un obstáculo a superar” (Quintero et.al., 2024).

Walsh (2004) distingue tres perspectivas o formas de entender y aplicar la interculturalidad. En primer lugar, una forma básica y general que se refiere a lo “relacional”, es decir, a las interacciones culturales que han existido históricamente, ya sea en contextos de igualdad o desigualdad. Este tipo de interculturalidad se manifiesta, por ejemplo, en las relaciones entre pueblos indígenas, afrodescendientes y la población blanco-mestiza-criolla, evidentes en los procesos de mestizaje en los pueblos latinoamericanos. En segundo lugar, se

encuentra la perspectiva “funcional”, que reconoce la diversidad cultural, pero no cuestiona ni profundiza en las causas estructurales de la desigualdad social y cultural. Walsh también plantea que la interculturalidad crítica no debe entenderse como un recurso funcional al orden social vigente, sino como una perspectiva que lo interpela y problematiza en sus bases. Esta última se construye desde los pueblos y comunidades históricamente subordinadas, y parte de un análisis profundo de los patrones de poder y racialización establecidos por las jerarquías sociales.

Ahora bien, si estos conceptos los llevamos a la búsqueda que ha significado para una definición de educación multi o intercultural en América Latina, Walsh (2012) señala que la multiculturalidad puede entenderse como una categoría descriptiva, ya que alude simplemente a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo espacio, ya sea local, nacional o incluso internacional, sin que ello implique necesariamente vínculos o relaciones entre ellas. Por otra parte, la interculturalidad supone algo distinto: implica la interacción en condiciones de equidad entre diversas culturas y la construcción de expresiones comunes a partir del diálogo y del respeto recíproco (Poblete, 2019). Por consiguiente, el concepto que se utiliza en términos educativos en Chile es “interculturalidad o el adjetivo intercultural haciendo referencia a dicha definición más actual y a su uso propio dentro del pensamiento latinoamericano” (Poblete, 2019, p.3), teniendo en consideración que las diferentes culturas interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje y es necesario desmontar discursos hegemónicos colonialistas en aras de construir una relación más justa.

Por tanto, la educación intercultural “se funda en una tradición valórica humanista y progresista abierta a la diversidad y el reconocimiento de todas las formas de ser, pensar y hacer” (Poblete, 2006, pp.75). Para avanzar a una educación intercultural, es fundamental reconocer las relaciones de poder asimétricas que se encuentran en el sistema educativo, así como plantea Boaventura de Sousa Santos (2010), en los últimos cinco siglos se ha generado un epistemicidio, es decir, se ha eliminado el conocimiento de los pueblos. Esto se puede observar en los contenidos curriculares y en la cultura escolar, donde se prioriza la cultura dominante. En este sentido, la interculturalidad implica una reconstrucción del saber. A partir de ese reconocimiento y valoración de la diversidad de saberes se puede construir una educación intercultural. Dicho esto, en el contexto de la reflexión sobre la inclusión de estudiantes extranjeros y la definición de educación intercultural aquí presentada, no sólo es una respuesta a los desafíos prácticos,

sino también una necesidad ética y pedagógica para acoger la riqueza de culturas presentes en el aula.

De acuerdo con De Miguel (1995, p.46), en el siguiente cuadro se exploran las semejanzas y diferencias entre la educación multicultural e interculturalidad, ofreciendo así una perspectiva más detallada de estos conceptos a lo ya mencionado:

Tabla 1.1 Semejanzas y diferencias entre educación multicultural e intercultural

Educación multicultural	Educación intercultural
Se reduce a los centros escolares con presencia de minorías étnicas.	Intenta educar en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en que habita la persona.
Aplica programas para mejorar el rendimiento escolar de alumnos inmigrantes o minorías étnicas.	Se apoya en que, el intercambio entre culturas es un valor positivo que enriquece a la sociedad y a sus miembros.
Enseñanza de varias lenguas y varias culturas.	Pretende establecer el diálogo entre diversas culturas.
Reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas.	Es un proyecto de intercambio y solidaridad.
Ayuda a definir la propia identidad cultural y apreciar la de los otros.	Es universal.
Promueve el pluralismo cultural.	Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo)

Fuente: Tabla tomada de De Miguel (1995, p.46). Reproducido con fines académicos.

Como se observa en la Tabla 1.1, la educación intercultural va más allá de la presencia de diversidad cultural en las aulas: propone una transformación, en las relaciones humanas, en los contenidos curriculares y en las prácticas docentes, Sin embargo, aún falta mucho para comprender y aplicar una interculturalidad crítica en el ámbito educativo. Walsh (2004) plantea que la interculturalidad crítica todavía no se ha concretado y debe entenderse como un proceso en construcción. Un primer paso hacia la construcción de esta interculturalidad crítica es visibilizar estos saberes y conocimientos para posicionarlos como proyecto político y social. De tal manera que, la perspectiva crítica sería una herramienta para cuestionar la estructura social

existente. Esto se lograría empoderando a grupos marginados, en este caso estudiantes de otras culturas, al reconocer los derechos de los grupos excluidos y la desigualdad establecida por la cultura occidental-eurocéntrica dominante (González et al., 2023).

Reafirmando lo antes mencionado, como señala Tambaco Quintero et al. (2024) la justicia social y la equidad, deben ser principios rectores en los sistemas educativos, especialmente en contextos de diversidad cultural. “De esta manera, se busca que la educación intercultural no sólo funcione como una herramienta de inclusión, sino también como un motor de transformación social que contribuya al desarrollo de sociedades más justas y cohesionadas en América Latina” (Tambaco Quintero et al., 2024, p. 649).

En consecuencia, el alcance que tiene la educación intercultural para esta investigación consiste en reconocer, respetar y valorar a través del diálogo, interacción y prácticas pedagógicas las diversas perspectivas culturales que convergen en el entorno educativo. Luego de conocer estas diferencias y similitudes, a continuación, se abordan brevemente los modelos pedagógicos para la educación intercultural.

1.1.6 Modelos pedagógicos para la educación intercultural

Los modelos pedagógicos o educativos desempeñan un papel crucial al proporcionar pautas y estructuras que facilitan el proceso educativo, contribuyendo así a ofrecer una formación integral a los estudiantes. Estos modelos sirven como una guía que orientan la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza, abordando aspectos como el diseño de los contenidos, la interacción en el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso de recursos didácticos y la evaluación del aprendizaje. Al proporcionar una base y un objetivo de enseñanza, ayudan a los docentes a adaptarse a las necesidades de los estudiantes, fomentando un desarrollo integral para abarcar los aspectos académicos, sociales y culturales. Como resultado, se espera que una correcta selección de modelos pedagógicos se convierta en un elemento esencial para generar un entorno educativo enriquecedor e integrador.

En el contexto de la educación intercultural, se distinguen tres modelos pedagógicos: el enfoque diferencial adaptativo, la perspectiva constructivista y la aplicación de la pedagogía crítica. Cada uno de estos modelos busca fomentar la inclusión en aulas caracterizadas por su

diversidad cultural. El modelo diferencial adaptativo propone un análisis exhaustivo de diversos factores educativos, como las expectativas del profesorado, la política educativa, los recursos, las cualidades del alumnado (motivación, habilidades) y los elementos instructivos o del proceso educativo (currículum, materiales, estrategias) (Gil-Jaurena, 2008), sin embargo, este modelo se enfoca más en estudiantes con capacidades especiales. En esta investigación, se evitará adentrarse en el modelo diferencial adaptativo, ya que, nuestro interés se centra en comprender la aplicación de las prácticas pedagógicas que apoyen los procesos de adaptación socio cultural de los estudiantes, como el constructivistas y la educación intercultural crítica, esta última por su relevancia con las prácticas pedagógicas en América del Sur, asimismo hay que agregar, que ambos modelos se observan más cercanos a una pedagogía que aporte a la inclusión de estudiantes extranjeros en el aula.

1.1.7 Educación intercultural crítica

La educación intercultural crítica se diferencia de otras perspectivas como la educación multicultural, porque no se restringe solo a reconocer que diferentes culturas coexisten. Su objetivo es trascender: transformar las relaciones sociales, curriculares y pedagógicas para desafiar la desigualdad y las jerarquías culturales que históricamente han excluido a ciertos grupos. Mientras que la educación multicultural se enfoca en la tolerancia y el respeto a la diferencia, la interculturalidad crítica propone la interacción en igualdad de condiciones entre culturas y el diálogo como herramienta de transformación (Walsh, 2020).

Walsh (2020) afirma que la interculturalidad sólo tiene significado si se vive como un acto pedagógico y político de intervención en la sociedad para construir una sociedad más justa: “La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (p. 12).

Esta visión se complementa con la reflexión de Basail Rodríguez (2022), que indica que la interculturalidad debe entenderse como una red de relaciones sociales e históricas, en la que las estructuras de poder influyen en cómo se experimentan y se valoran las diferencias culturales:

“La interculturalidad es una cualidad de la red de relaciones sociales y de las configuraciones culturales e históricas de las que formamos parte... Las limitaciones conceptuales y políticas de la interculturalidad han sido puestas en evidencia con la crítica al uso en distintos momentos históricos de complejidades y enredos socioculturales particulares” (Basail Rodríguez, 2022, p. 3).

Las limitaciones políticas que el autor destaca están vinculadas con “políticas nacionalistas, centralistas y normalizadoras, regidas por enfoques Estado-céntricos y socio-céntricos para operar la articulación y el control de la heterogeneidad de lo social bajo una homogeneidad de lo cultural”(p.3).

Igualmente, Mendieta y García (2023) subrayan la importancia de reflexionar con los formadores para incorporar la interculturalidad crítica como una recurso pedagógica que provoque subjetividades insumisas de descolonización, de modo que la interculturalidad se vea como una herramienta de transformación - en lugar de adaptación -, orientada a fomentar la justicia social y la igualdad en el aula. Según los autores:

“La interculturalidad crítica es la vía para pensar la diversidad de otras maneras no hegemónicas que logren desnormalizar la desigualdad de los pueblos indígenas, migrantes, afrodescendientes, u otros sectores periféricos, es decir, de sectores de la población que durante generaciones han vivido en desventaja. La formación de formadores se considera la clave para transformar el adoctrinamiento en reflexiones para la conciencia crítica”.

1.1.6.1 Perspectiva constructivista

El constructivismo ha sido un modelo relevante en los campos de la educación. Tiene sus orígenes en la psicología del desarrollo y la filosofía, con importantes contribuciones de pensadores como Piaget y Vygotsky. Carretero (1993), explica que el constructivismo concibe a la persona como un agente activo que no depende únicamente del contexto ni de sus disposiciones internas, sino que participa de manera constante en la construcción de su pensamiento, sus vínculos sociales y su mundo emocional. Esta construcción es producto de la interacción entre el factor cognitivo y social. De esta manera, se considera que el conocimiento es una construcción que se hace con los "esquemas" que cada individuo ya tiene internalizados debido a su interacción con el medio social y cultural que lo rodea. Estos esquemas son "instrumentos específicos... para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana".

Por tanto, la persona debe poseer "representaciones de los diferentes elementos que están presentes" (Carretero, 1993). Esto significa que las personas no actúan frente a una realidad, sino al significado que da mediante los esquemas que tiene internalizados.

Dentro del constructivismo, se conocen varios enfoques, cada uno con su propia concepción del proceso de construcción del conocimiento. Uno de ellos, es el enfoque cognitivo, inspirado en el trabajo de Piaget, quien plantea que el aprendizaje y construcción del conocimiento son un "proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales es elaborada a partir de los esquemas de la niñez, en un proceso de reconstrucción constante" (Saldarriaga et al. 2016, p. 131). En este sentido, Piaget plantea que hay una serie de etapas o estadios, "según la teoría de Piaget sufre límites de edad que pueden variar en los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con el contexto en que se desarrolle su formación, la cultura que tengan, etc" (Saldarriaga et al. 2016, p.131).

Una perspectiva alternativa es el enfoque sociocultural, que se basa en las ideas de Vygotsky y subraya la relevancia de la interacción social y del rol que tiene la cultura en la conformación del conocimiento. Una idea que el autor desarrolla es la zona de desarrollo próximo, referida a la distancia entre lo que un estudiante puede hacer de forma autónoma y lo que puede alcanzar con ayuda. Este apoyo puede venir de un docente o incluso de un compañero que domine el tema y pueda guiar el aprendizaje, promoviendo la interacción y la cooperación en el aula (Carretero, 1993). Esta colaboración también se puede dar con un compañero que tenga este conocimiento y lo pueda compartir. Este enfoque, enfatiza la mediación semiótica, es decir, las acciones comunicativas que efectúa el docente en el aula para llegar a una correlación y una producción de significados, dando así importancia al rol que cumplen los otros en el proceso de aprendizaje.

El constructivismo tiene importantes implicaciones para la práctica educativa, desde el diseño de currículos hasta las estrategias de enseñanza y evaluación. Promueve un enfoque centrado en el estudiante, donde se fomenta la exploración activa y la construcción significativa del conocimiento. Se han realizado estudios que han demostrado la efectividad del enfoque constructivista en una variedad de contextos educativos y culturales, destacando su capacidad con el fin de impulsar el análisis crítico, la solución de problemas

y el aprendizaje autónomo. Por ejemplo, el estudio "La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula infantil" de Muñoz (s/f) menciona en sus resultados que "el auténtico protagonista es el alumno. Todas las actividades están enfocadas en ellos. Son los que realizan la acción y aprenden de su experiencia" (Muñoz, s/f). Otro estudio relevante, titulado "Análisis crítico del modelo constructivista en la Educación Intercultural Bilingüe" de Cuacuango (2021), concluye que "las expectativas que se tienen es la de ayudar a recuperar la identidad cultural, así como la de disminuir la desigualdad entre todas las personas, además de un desarrollo de participación activa" (Cuacuango, 2021, p.85). Estos hallazgos subrayan la importancia de adoptar enfoques constructivistas en la enseñanza, no sólo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también para promover su desarrollo integral y su capacidad para participar de manera activa en la sociedad.

El constructivismo y la educación intercultural están estrechamente relacionados en varios aspectos. El constructivismo, como enfoque pedagógico, pone énfasis en el aprendizaje activo y significativo del estudiante, donde el individuo construye su propio conocimiento a partir de sus experiencias y contextos sociales y culturales. Por otro lado, la educación intercultural busca promover la comprensión y el respeto hacia las diferentes culturas presentes en el entorno educativo. La relación entre ambos radica en que la educación intercultural puede adoptar principios constructivistas para facilitar el aprendizaje y la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes culturales. Al fomentar un enfoque centrado en el estudiante, el constructivismo permite que se involucren de manera activa en la construcción de su propio conocimiento, lo que puede ser especialmente beneficioso en entornos educativos interculturales donde la diversidad cultural es una realidad.

1.1.7 Definición de dimensiones de las prácticas docentes en educación intercultural

1.1.7.1 Prácticas docentes y sus dimensiones

Para comprender el concepto de prácticas interculturales docentes, resulta fundamental tener una definición clara de lo que implican las prácticas docentes en general. A primera vista, podría parecer un concepto simple de resolver, limitándolo a las actividades formativas que realiza el docente en el aula con el fin de transmitir conocimientos. No obstante, es un tema de

mayor complejidad. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) ofrecen una conceptualización integral de la práctica docente que resulta útil para entender cómo se materializan las prácticas interculturales en el aula.

“Es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político -institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro.” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.21)

Con el fin de justipreciar estas prácticas como interculturales, es crucial añadirles un valor intercultural. En consecuencia, según De Miguel (1995) estas prácticas deben esforzarse por educar en la comprensión, el respeto y el conocimiento de las distintas culturas; fomentar el intercambio entre culturas; propiciar el diálogo; tener una perspectiva universal; y trascender la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo). Es importante tener en cuenta que esta labor no se limita únicamente al ámbito docente, ya que implica una serie de relaciones interconectadas. Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), estas prácticas “se organizan en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral” (valórico) (p.28-35).

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 28-35), las dimensiones personal, interpersonal, didáctica, institucional, social y valoral de la práctica docente se definen de la siguiente manera:

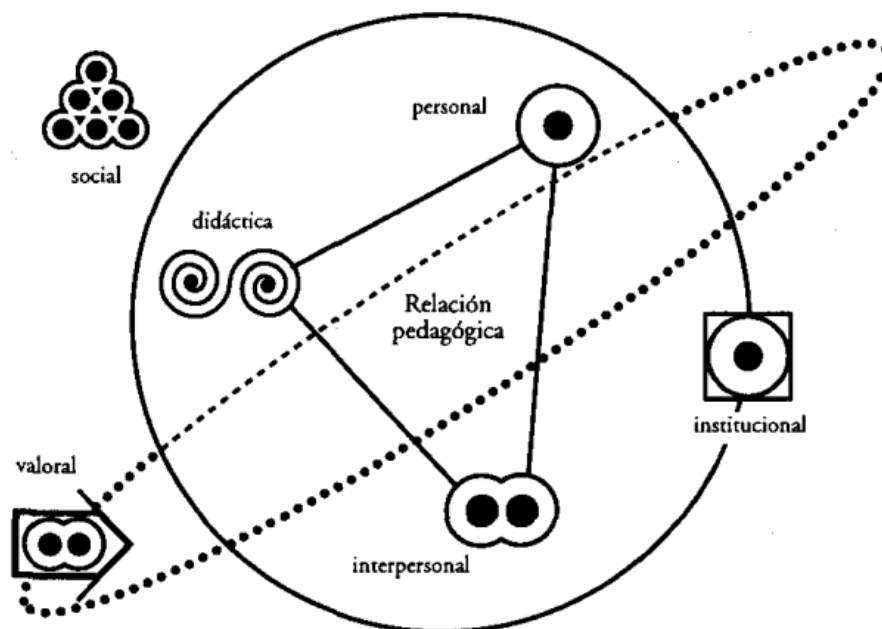
- a) Dimensión personal: Se refiere a la importancia de reconocer al docente desde una perspectiva humana. Esto implica valorar tanto sus características y cualidades individuales como la manera en que estas se relacionan con su desempeño profesional. Es fundamental comprender cómo la carga personal del docente influye en su trabajo diario y cómo esta se integra con su labor educativa.
- b) Dimensión interpersonal: Esta dimensión se refiere a las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo, incluyendo alumnos, maestros, directores y padres de familia. Estas interacciones tienen un impacto significativo en el clima institucional, ya que el ambiente influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos. Un ambiente educativo positivo y de apoyo puede fomentar la colaboración, la

comunicación efectiva y el desarrollo personal y profesional de todos los involucrados en la comunidad escolar.

- c) Dimensión didáctica: Esta dimensión se centra en cómo los docentes orientan, dirigen, facilitan y guían la interacción de los alumnos para que estos construyan su propio conocimiento, adoptando una perspectiva constructivista. La labor del docente consiste en facilitar el acceso al conocimiento para que los estudiantes lo interioricen y sean capaces de "decir su palabra frente al mundo", como expresó Paulo Freire (1970). Cada docente puede reflexionar sobre su enfoque hacia el conocimiento y distinguir entre una simple repetición de información y la creación de una experiencia constructiva que valide los saberes individuales de cada estudiante.
- d) Dimensión social: Esta dimensión de la práctica docente busca abordar un conjunto de relaciones que se refieren a la manera en que cada docente percibe y lleva a cabo su labor como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos actores sociales. Además, se esfuerza por analizar cómo se configura una demanda social específica para la labor docente, en un momento histórico determinado y en contextos geográficos y culturales particulares, centrándose en el impacto social que las prácticas pedagógicas tienen desde la perspectiva de la equidad.
- e) Dimensión institucional: Las prácticas del docente están influenciadas por el sentido de pertenencia a una institución educativa. En este contexto, la institución ejerce una influencia colectiva sobre las acciones individuales del docente, ya que define los marcos y las normas que guían su labor. Esto implica que las prácticas de enseñanza se ven moldeadas por los conocimientos y las metodologías compartidas dentro de la comunidad educativa, contribuyendo así a una experiencia educativa cohesionada y consistente a los valores institucionales.
- f) Dimensión valoral (valórica): La práctica docente, dirigida hacia la consecución de objetivos educativos específicos, implica inherentemente la incorporación de valores. Estos valores reflejan tanto las convicciones personales del docente como sus percepciones y enfoques sobre el mundo y la gestión de situaciones de enseñanza, ya sea de manera deliberada o inconsciente. Esta dimensión influye significativamente en la experiencia formativa del alumno en el entorno escolar. Además de los valores individuales, el docente también está influenciado por los valores

institucionales, que están enraizados en el marco jurídico-político del sistema educativo. Estos valores institucionales se reflejan en los planes de estudio, que sirven como referentes para que los docentes desarrollen sus contenidos de enseñanza.

Figura 1.3 Dimensiones de la práctica docente



Fuente: Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p.28)

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), todas estas dimensiones convergen en la relación pedagógica. Lo relevante de su propuesta y su pertinencia para nuestra investigación radica en cómo cada maestro logra integrar estas dimensiones personal, interpersonal y didáctica, atravesadas por la dimensión valoral, en el contexto social e institucional específico. Como señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), "la manera en que cada maestro logre integrar estas dimensiones... dependerá de que su práctica educativa tienda hacia una relación opresora o hacia una relación liberadora" (p.37). De esta manera, debe tener un enfoque más horizontal y participativo que fomente el pensamiento crítico y reflexivo, promoviendo así la conciencia social y la acción transformadora.

1.1.7.2 Dimensiones de las buenas prácticas pedagógicas interculturales

En el marco de las investigaciones sobre educación intercultural en Chile, se han identificado una serie de dimensiones que representan buenas prácticas pedagógicas interculturales. Estas dimensiones son fundamentales para fomentar la interculturalidad en el ámbito educativo y han sido resaltadas a partir de los resultados obtenidos en la investigación titulada "Prácticas Pedagógicas Interculturales", publicada por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) el 2018.

Según Abarca (2018), quien participó en esta investigación, la reflexión docente se posiciona como el pilar central que sustenta estas dimensiones, fortaleciendo así su implementación y eficacia. A continuación, se detallan estas dimensiones, las cuales se generan a partir de la reflexión docente:

1. Planificación de contenidos y estrategias en contextos de diversidad cultural: Esta dimensión da cuenta del proceso mediante el cual los educadores analizan y comprenden las particularidades de los estudiantes, sus familias y entornos sociales, políticos, económicos y culturales, con el fin de diseñar y planificar actividades educativas inclusivas y efectivas. Este proceso implica valorar la diversidad en todas sus dimensiones e integrar enfoques interculturales críticos en la práctica educativa. Además, implica una reflexión continua sobre cómo los contextos sociales y culturales influyen en la enseñanza y el aprendizaje, así como la colaboración entre docentes y la comunidad educativa para identificar y abordar desafíos profesionales y promover una mejora continua en la práctica educativa.
2. Promoción de un clima escolar adecuado a los contextos de diversidad cultural: se refieren a la creación de interacciones pedagógicas que promuevan un encuentro igualitario entre las diversas culturas presentes en el entorno educativo. Esto implica generar ambientes de respeto mutuo, colaboración e inclusión, donde se valore y reconozca la diversidad cultural de manera activa. Los docentes deben desarrollar habilidades interculturales para facilitar estas interacciones, permitiendo que los estudiantes se expresen y participen desde sus propias experiencias y conocimientos. Este respeto por la diversidad cultural se manifiesta en el reconocimiento y la valoración de las diferentes perspectivas y prácticas culturales

presentes en “el aula y en la comunidad escolar”. La contextualización del currículum y la planificación de actividades en función de las características culturales de los estudiantes son aspectos clave para promover un clima escolar inclusivo y equitativo.

3. Incorporación de un enfoque pedagógico intercultural: Esta dimensión implica el desarrollo de acciones que enriquezcan el proceso educativo mediante la incorporación de diferentes identidades, cosmovisiones, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales. Esto se traduce en la promoción del pensamiento crítico, la generación de propuestas de acción y la creación de conocimiento desde una perspectiva que reconoce y valora la diversidad cultural. Desde una perspectiva pedagógica intercultural, se busca establecer conexiones entre las experiencias de aprendizaje y los sentidos sociales relevantes para las culturas presentes en el entorno educativo, rescatar la valoración de prácticas y aspectos culturales. Sin embargo, la autora menciona que en esta dimensión también se reconoce la existencia de tensiones y desafíos en la implementación de un enfoque intercultural, como la reproducción de representaciones socioculturales estáticas y estereotipadas, así como la falta de oportunidades intencionadas para que los estudiantes reconozcan y reflexionen sobre sus propias identidades culturales.
4. Retroalimentación e interculturalidad: implican la autoevaluación crítica de la práctica educativa, reconociendo las necesidades y contextos de los estudiantes, y promoviendo la colaboración y el compromiso con las comunidades educativas. Este proceso se facilita mediante instancias de retroalimentación entre pares, que permiten identificar fortalezas, debilidades y desafíos en la praxis docente, así como la generación de acciones para su mejora. Se observa que estas reflexiones conducen a la implementación de prácticas pedagógicas interculturales, que incluyen actividades que valoran y vinculan los conocimientos culturales de los estudiantes, promueven el diálogo de saberes y la construcción de aprendizajes significativos en contextos diversos.

Estas dimensiones en su conjunto abordan aspectos necesarios para promover la interculturalidad en el ámbito educativo, desde la reflexión docente hasta la retroalimentación y la inclusión de diferentes identidades y perspectivas culturales en el proceso educativo. Enfatizan la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural, así como de crear

ambientes inclusivos que promuevan el diálogo de saberes y la construcción de aprendizajes significativos en contextos diversos.

Las prácticas docentes y las buenas prácticas docentes interculturales comparten un enfoque común en cuanto a la importancia de la reflexión, el respeto a la diversidad cultural y la promoción de ambientes inclusivos en el contexto educativo. Mientras que las prácticas docentes se refieren a la labor general de los docentes en el aula, considerando aspectos como las relaciones interpersonales y la dimensión institucional, las buenas prácticas docentes interculturales se centran específicamente en promover la interculturalidad, reconociendo y valorando la diversidad cultural. Ambos enfoques destacan la reflexión docente como clave para mejorar la práctica educativa, así como la importancia de crear un clima escolar que fomente el respeto mutuo y la colaboración entre diferentes culturas.

1.1.8 De las prácticas docentes a la definición de competencias y estrategias docentes.

Según la definición proporcionada previamente por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente se comprende como una praxis social amplia que involucra una variedad de agentes y aspectos políticos, normativos e institucionales. No se limita únicamente a la labor docente dentro del aula. Por consiguiente, dentro de la práctica docente podemos discernir dos conceptos fundamentales: competencias y estrategias.

El concepto de competencias docentes ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas. En el pasado, las competencias en la enseñanza, según García López et al. (2023), se centraban en el dominio de la disciplina y en la aplicación de estrategias pedagógicas básicas. Sin embargo, los cambios en el ámbito educativo han llevado a una comprensión más amplia e integral de las habilidades necesarias para ejercer la docencia de manera efectiva. En la actualidad, ser un docente competente implica no sólo poseer conocimientos sólidos en su materia, sino también desarrollar habilidades interpersonales, socioemocionales y tecnológicas que permitan atender las necesidades de una comunidad estudiantil diversa. Así, la noción de competencia en el ámbito educativo, según Cejas (2003), trasciende las tareas asignadas, integrando el conocimiento especializado, las habilidades prácticas y las actitudes necesarias para interactuar efectivamente en contextos educativos.

Cejas (2003) propone una concepción de las competencias que se estructura en tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, señalan la importancia del conocimiento especializado y la habilidad para ejecutar tareas específicas relacionadas con el trabajo, lo que denominan "el saber". En segundo lugar, destacan la capacidad de proporcionar respuestas adecuadas y oportunas a las demandas laborales, lo que implica aplicar el conocimiento al contexto real, denominado "el saber hacer". Por último, subrayan la orientación hacia el trabajo en equipo, la colaboración efectiva y la comunicación fluida, aspectos que definen "el saber ser".

En esta misma línea, Echeverría (2004) propone que las competencias profesionales abarcan cuatro dimensiones que se complementan entre sí: el saber, relacionado con los conocimientos especializados; el saber hacer, que refleja la habilidad para aplicar esos conocimientos y resolver problemas; el saber estar, que incluye la participación, la cooperación y la comunicación con otros; y el saber ser, vinculado al autoconocimiento, la coherencia personal y la capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones (p. 4).. Llevando este tema al ámbito educativo, estas dimensiones toman un sentido relevante: las competencias interculturales buscan orientar la práctica hacia una educación más inclusiva. En este sentido, como afirma Fajardo (2011), busca “superar etnocentrismos y demás actitudes negativas hacia la diversidad cultural” (p.11). De esta manera se estaría favoreciendo una educación que respete y valore las diferencias.

Esta perspectiva nos recalca que las competencias van más allá que sólo llevar a cabo tareas asignadas; también implica una participación en la dinámica institucional y la contribución al logro de objetivos compartidos.

En relación con las estrategias, Anijovich y Mora (2009) señalan la existencia de interpretaciones ambiguas, las cuales han llevado a asociarlas en algunos casos con procedimientos técnicos, vistos como una secuencia de pasos a seguir de manera mecánica, mientras que en otros se menciona su relación con las actividades realizadas por los alumnos y las tecnologías integradas por el docente en el aula. Estas autoras ofrecen una definición más precisa de las estrategias de enseñanza, al describirlas como "el conjunto de decisiones que toma el docente para guiar el proceso de enseñanza con el propósito de fomentar el aprendizaje de los

alumnos. Estas decisiones constituyen directrices generales sobre cómo impartir un contenido disciplinario, teniendo en cuenta qué queremos que nuestros alumnos comprendan, así como los motivos y objetivos detrás de ello" (Anijovich & Mora, 2009, p. 4). Más que simples procedimientos, son directrices generales que consideran no sólo el contenido disciplinario a transmitir, sino también los objetivos y motivaciones subyacentes.

Además de esto, Anijovich y Mora (2009) señalan que las estrategias tienen dos dimensiones: una reflexiva, que implica un proceso de diseño por parte del docente, reflexión y análisis del contexto y las situaciones en las que debe enseñar; y otra de acción, donde se pone en práctica todo lo diseñado. Este enfoque amplio y reflexivo destaca la importancia de considerar tanto la planificación estratégica como la ejecución efectiva en el proceso de enseñanza, reconociendo así la complejidad y la dinámica involucradas en este aspecto fundamental de la educación. Por tanto, rescatan que ambas dimensiones se expresan en tres momentos: primero la planificación que anticipa la acción, luego la acción o momento interactivo, y por último, la autoevaluación y reflexión de los resultados obtenidos; en este momento se retroalimenta, valida o se genera un espacio para repensar una nueva estrategia de enseñanza.

1.2 Estado de la cuestión

1.2.1 Vulnerabilidades y acceso escolar de la niñez migrante e incorporación escolar

La niñez migrante en Chile enfrenta vulnerabilidades ligadas al proceso migratorio y a su integración social en el destino. La vulnerabilidad se entiende como “la susceptibilidad de las personas de ser afectados ya sea física o moralmente, lo cual evoca la necesidad imperante de protección, cuidado y atención” (Fulchiron, 2017). Aliaga, De la Rosa, Baracaldo y Romero indican que: “existen factores de vulnerabilidad a los que están expuestos los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes... que son preexistentes a la migración... o vinculados a la migración, como la trata de personas, explotación sexual y comercial de los NNA” (Aliaga et. al, 2022, p.174) los cuales pueden tener un impacto negativo en el rendimiento académico y el bienestar psicosocial de los NNA.

No obstante, se experimenta la ausencia de un enfoque educativo que reconozca las trayectorias diversas y complejas del estudiantado migrante, así como la falta de políticas claras y de formación docente en materia de educación intercultural. En el caso chileno, se puede observar que la combinación de barreras legales y culturales contribuye a la vulnerabilidad de los migrantes e inciden directamente en su trayectoria educativa. Estas incluyen desde las dificultades de los estudiantes migrantes para acceder a vacantes y beneficios escolares hasta la carencia de estrategias pedagógicas diferenciadas que consideren su contexto sociocultural y lingüístico (Madriaga, 2022, p. 25).

Bustamante (2002) plantea que la vulnerabilidad de las personas migrantes es de naturaleza estructural y cultural. Desde el punto de vista estructural, la vulnerabilidad surge de la falta de ciudadanía. La niñez migrante enfrenta desafíos en el ejercicio de sus derechos esenciales debido a circunstancias legales, como la demora de legislaciones que promuevan la igualdad de derechos en cuanto a una residencia legal y ciudadanía. Desde el punto de vista cultural, los migrantes enfrentan estereotipos, prejuicios y discriminación que desvalorizan su posición y obstaculizan su integración en la sociedad del país receptor, como por ejemplo para acceder a los servicios sociales (Fuenzalida, 2017).

En esta línea, diversas investigaciones documentan como la incorporación escolar de la niñez migrante en Chile se ha visto obstaculizada por acciones u omisiones institucionales. Por un lado, los estudiantes migrantes pueden ser considerados útiles para la sobrevivencia de algunas escuelas, porque aumentan las matrículas de escuelas con pocos estudiantes debido a la baja de la fecundidad y la redistribución de la población rural y urbana (El inmigrante, s.f; Tijoux, 2013a). Por otro lado, la admisión de estudiantes extranjeros puede presentar desafíos para las escuelas receptoras. Uno de los primeros obstáculos fue la inexistencia de un número de identificación para estudiantes en situación de irregularidad, por lo que las escuelas utilizaban excusas para rechazar matrículas a estudiantes migrantes, como la falsa falta de cupos, requisitos fuera de la norma como la identificación oficial chilena, y la negación directa por su condición migratoria (Stefoni et al., 2008). Recién en 2017, se implementó el "Identificador Provisorio Escolar" (IPE). En este sentido, Poblete y Moraru (2020) valoraron esta medida como efectiva, asegurando el ingreso y permanencia de los estudiantes migrantes. No obstante, señalan que los establecimientos educativos carecen de una política sistemática que apoye el quehacer docente

en la atención a estudiantes migrantes, tales como: adaptación curricular, nivelación inicial programas de acogida.

En el trabajo diario de la escuela y en los discursos observados, Tijoux (2013a) documenta situaciones de discriminación y racismo, las cuales tienen orígenes históricos. Por ejemplo, la autora documenta que un profesor, ante la denuncia de un estudiante que le llama “peruano”, le indica “¿por qué te molesta que te digan peruano, si tú eres peruano?”, documentando como la violencia verbal se considera como algo normal (p. 299) En este sentido, recientes estudios sobre la migración afrodescendiente en Chile muestran que la resolución de problemas en el aula incorpora paradigmas de enseñanza cultural que posicionan a los niños y jóvenes inmigrantes negros como el “otro no civilizado”, generando dinámica de macroinclusión/microexclusión, las cuales evidencian que las políticas educativas están insertas en un sistema racial (Valoyes & Andrade, 2022).

Asimismo, Fierro (2018) identifica el racismo y la discriminación como “obstaculizadores que retrasan el proceso de inclusión social” (p.68), afectando diversos ámbitos de la vida cotidiana de los migrantes, incluida la educación.

De manera similar, investigaciones realizadas en Colombia evidencian experiencias similares de discriminación hacia la población migrante venezolana. En escuelas que se encuentran en la frontera entre Táchira (Venezuela) y Norte de Santander (Colombia) los NNA migrantes venezolanos se ven afectados por el trato racista y xenofóbico por parte de sus pares colombianos, los cuales les llaman de forma peyorativa como “venecos” debido a su condición de migrantes y situación de precariedad económica, también por el hecho de ser migrantes les atribuyen malas costumbres, como por ejemplo el hurto de objetos en la sala de clases, lo que obstaculiza su proceso de inclusión escolar (López, 2022).

Por lo mismo, Poblete y Galaz (2016) propone la creación de políticas educativas adecuadas y la necesidad de “formación en competencias metodológicas y didácticas específicas que promuevan un enfoque intercultural y también a nivel técnico para trabajar la interculturalidad dentro de un marco mayor que implique la aceptación de la diversidad” (p.40). Por un lado, los autores subrayan que son necesarios los lineamientos claros para garantizar el

acceso y los beneficios escolares. Por otro lado, señalan la importancia de observar cómo los estudiantes enfrentan su proceso adaptativo, especialmente las dinámicas presentes en las relaciones sociales, considerando que “la experiencia migratoria de las niñas y niños en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación y racismo de las cuales son víctimas” (Pavez, 2012, p. 87). En cuanto a las competencias docentes, Poblete y Galaz (2016) destacan la necesidad de incorporar instancias en la formación inicial que prepare a los futuros docentes para enfrentar la diversidad cultural en sus aulas. Asimismo, para quienes ya se encuentran en ejercicio, recomiendan generar instancias para mejorar sus competencias pedagógicas y así puedan “promover el acceso igualitario al conocimiento para todos y todas” (p.69). Esto implica mejorar su metodología de enseñanza y la forma que se relacionan con la diversidad, reconociendo en ella un recurso valioso de aprendizaje

1.2.2 Prácticas docentes para la inclusión escolar de la niñez migrante

En el panorama educativo actual, la política chilena para estudiantes extranjeros ha centrado sus esfuerzos principalmente en garantizar el acceso a la educación de niños y niñas migrantes, lo cual constituye un avance necesario. Sin embargo, persiste una deuda en cuanto a la incorporación efectiva de un enfoque intercultural en los currículos y programas educativos. Mora-Olate (2023) identifica dos tensiones centrales en este ámbito: por un lado, la presencia de conceptos ambivalentes en el currículum, y por otro, la persistencia de un enfoque chilenocéntrico. Estas tensiones generan interrogantes sobre las estrategias y prácticas que los docentes están utilizando actualmente para favorecer la inclusión escolar de la niñez migrante. Al respecto, la actualización de la política para estudiantes extranjeros (2024) presenta un vacío relevante, ya que “falta en su estructura una línea de acción que aluda a la formación inicial docente, porque necesitamos profesorado no sólo sensible inter-culturalmente, sino preparado desde un enfoque educativo intercultural” (Mora-Olate, 2023, p.2).

Uno de los hallazgos en el estudio de Millán y Gonzáles (2023) es la débil y superficial incorporación de la temática migratoria en la formación inicial docente. Aunque declaran escasos avances en los contenidos, la diversidad migrante sigue siendo una de las menos abordadas entre las múltiples diversidades que enfrenta el sistema escolar chileno. No obstante, los autores mencionados, observan que muchos docentes adoptan un enfoque cultural y

reflexivo, reconociendo la necesidad de deconstrucción personal y profesional para dar atención a las necesidades de los estudiantes migrantes.

En la misma línea, una investigación realizada en Colombia (Caceres, 2022) da cuenta que los maestros reconocen limitaciones en su formación académica respecto a la educación intercultural, manifiestan una actitud positiva e interés por fomentar la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. Esta disposición se traduce en un esfuerzo constante por actualizar sus conocimientos y desarrollar, de manera autónoma, diversas competencias pedagógicas que favorecen la inclusión cultural, aunque muchas veces no son identificadas por los docentes como prácticas interculturales. Entre ellas se encuentran el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje, la planificación de estrategias didácticas, la promoción del trabajo cooperativo, la mediación y el uso de tecnologías educativas.

En consecuencia, Mora-Olate (2018), sugiere que “la formación en interculturalidad y migraciones debiese estar presente tanto como una competencia profesional como un rasgo de profesionalidad docente” (p.49). En cuanto a la experiencia en España García Castaño y Carrasco (2011), destacan que una de las claves para el éxito en la inclusión de estudiantes migrantes - principalmente en aquellos que no dominan el idioma - ha sido la creación de dispositivos de apoyo. Estos dispositivos son aulas de acogida, conocidas por diversos nombres, como programas de enseñanza de lengua y cultura de origen, aulas de adaptación lingüística o aulas de enlace. Todas ellas con el objetivo de brindar una primera acogida a los estudiantes migrantes en el momento de su llegada y de proporcionar las herramientas básicas necesarias para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, González et al. (2023) afirma que los docentes realizan ajustes espontáneos según las necesidades de cada clase. Las estrategias incluyen adaptaciones curriculares que consideran tanto la realidad nacional como la de los países de los estudiantes extranjeros en el aula. Se fomenta la interacción entre estudiantes chilenos y extranjeros mediante la formación de grupos de trabajo mixtos. Además, se utiliza material didáctico de los países de origen de los estudiantes para enseñar lectura, evitando por ejemplo imponer exclusivamente el silabario chileno. Además, algunos profesores incorporan el uso de

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para proporcionar apoyo visual con imágenes y palabras, para apoyar el aprendizaje de quienes no dominan el idioma.

En la misma línea, Valledor et al. (2020) destacan prácticas activas en asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales en escuelas con alta matrícula migrante, donde se utilizan estrategias como trabajos en grupo, exposiciones, plenarios y tareas reflexivas. Una práctica destacada por Valledor et al. (2020) es el uso de analogías entre las experiencias de los alumnos extranjeros y los contenidos de las clases de historia. Esta técnica permite construir puentes entre los saberes culturales de los estudiantes y el contenido curricular, enriqueciendo la enseñanza. Estas actividades se adaptan al desempeño académico de los estudiantes y sus necesidades educativas especiales, promoviendo así una participación equitativa.

Otro aspecto relevante es la comunicación directa con las familias, a quienes se consulta sobre los materiales educativos utilizados en sus países de origen, con el fin de integrarlos en las prácticas docentes (González et al.,2023). La incorporación de valores como la empatía y la mediación frente a conflictos —por ejemplo, aquellos relacionados con diferencias de color de piel— demuestra una preocupación por el bienestar emocional del estudiantado y el fomento de un clima escolar inclusivo. En cuanto a la mediación, Onofre-Siñani (2025) señala “que la mediación docente no sólo contribuye a la disminución de enfrentamientos entre estudiantes, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el diálogo y la cooperación”, de esta manera la mediación es una herramienta que se puede organizar en distintas fases para la resolución de conflictos: a) evaluación del conflicto, b) creación de un órgano mediador (alumnos, docentes, familia, etc.), c) preparación del proceso de mediación, d) compartir ideas, e) consensos y, f) cierre de la mediación (Gabarda, 2018, p.7-8).

Por su parte, Stefoni et al. (2019) abordan dos dimensiones relevantes en la práctica docente para la educación intercultural: la pedagógica (relacionada con los contenidos y metodologías de enseñanza) y la de convivencia escolar en el aula y el entorno escolar. En el plano pedagógico, los docentes enfrentan desafíos como las barreras idiomáticas y la dificultad para abordar contenidos en un contexto de diversidad cultural. Para hacer frente a estos obstáculos, se han implementado estrategias autónomas como el uso de traductores en línea, la

derivación de estudiantes no hispanohablantes al Programa de Integración Escolar (PIE²), y la inclusión de ejemplos vinculados a los contextos culturales de origen. También se han desarrollado proyectos específicos que promueven el diálogo intercultural, como el análisis de la Guerra del Pacífico³ desde una perspectiva de hermandad entre pueblos. Se incorporan además elementos culturales diversos —climas, religiosidad, leyendas— en asignaturas como Ciencias, Historia o Lenguaje. En cuanto a la convivencia escolar, Stefoni et al. (2019) subrayan que esta se construye a través de las formas concretas en que se desarrollan las interacciones sociales en la escuela. Sin embargo, detectan que aún existe una baja valorización de la experiencia sociocultural del estudiantado migrante, lo que representa una oportunidad pedagógica de mejora.

En conjunto, las prácticas docentes documentadas en estas investigaciones revelan un panorama complejo, donde los educadores se esfuerzan por afrontar los desafíos derivados de la diversidad lingüística y cultural en sus aulas con escasos recursos curriculares, materiales y didácticos. Según estas experiencias, los docentes intentan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en el aula.

1.2.3 Desafíos transversales a las competencias docentes y estrategias pedagógicas

Uno de los factores que dificultan la implementación de una perspectiva de educación intercultural en el plano pedagógico es que el modelo educativo nacional y la formación docente tienen un enfoque hacia la educación monocultural, "enmarcado desde sus inicios como un mecanismo de homogeneización de los sujetos que asisten a la institución escolar (Arias-Ortega, Quintriqueo, & Valdebenito, 2018, p.2). Este modelo de educación que se caracteriza por su enfoque en una única cultura dominante, ignorando o minimizando la diversidad cultural presente en el aula. Por lo que "las prácticas auto-reportadas por docentes y directivos,

² El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional. Trabajan apoyando la labor docente, ya sea, dentro o fuera del aula y siempre en el establecimiento educacional.

³ La guerra del Pacífico fue un conflicto armado ocurrido entre 1879 y 1884 que enfrentó a Chile y a los aliados Bolivia y Perú. Sería un error considerar la enseñanza de este enfrentamiento sólo con la mirada crítica de la interpretación de un docente en Chile, considerando que en los países de origen de estudiantes de origen peruano o boliviano han considerado otros factores que movilizaron este enfrentamiento.

analizadas desde el enfoque intercultural crítico, no tensionarían el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional" (Stefoni et al., 2019, p. 247).

En esta misma línea, Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) señalan que uno de los retos para avanzar hacia una educación intercultural en Chile es la falta de reflexión docente sobre sus propias prácticas. En espacios de reuniones escolares, la conversación pedagógica se limita a temas administrativos o disciplinarios, dejando poco espacio para el análisis crítico del quehacer educativo en cuanto a la diversidad. "Esta falta de reflexión en torno a las propias prácticas es muy funcional al asimilacionismo" (p.416), pues reproduce rutinas y símbolos heredados de una educación homogeneizadora, donde aún persisten lógicas de control y jerarquía.

Debido a este enfoque no existe un programa educativo en Chile enfocado a la atención de la diversidad sociolingüística de los migrantes. El Ministerio de Educación en Chile ha implementado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual fue institucionalizado en el año 2000 orientado a la revalorización de las culturas indígenas, aun sin lograr la implementación global en las escuelas del país y el diálogo simétrico entre las diferentes culturas en contacto (Lagos, 2011; Lagos, 2015). No obstante, este programa no incluye las lenguas de los estudiantes extranjeros.

Otra problemática que se identifica es la falta de formación docente, tanto inicial y permanente (Poblete & Galaz, 2016). Los profesores no reciben una preparación adecuada en la creación de recursos didácticos que respondan al contexto sociocultural de los estudiantes (Arias-Ortega, Quintriqueo, & Valdebenito, 2018, p.7). Las prácticas pedagógicas monoculturales y homogenizantes (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019, p.397) presentes en el sistema educativo chileno conllevan a "acciones educativas descontextualizadas respecto a los saberes y conocimientos propios de los estudiantes" (Arias-Ortega, Quintriqueo, & Valdebenito, 2018, p.7). Esto se traduce en la utilización de prácticas y recursos didácticos que perpetúan "prejuicios y actitudes racistas", lo cual constituye un problema, ya que estos reproducen una lógica de enseñanza monocultural ligados a los paradigmas del conocimiento occidental.

Esta situación se encuentra relacionada con las ideologías que se han considerado para el diseño curricular nacional, el cual se distingue por su rigidez (Arias-Ortega, Quintriqueo, & Valdebenito, 2018). Por ejemplo: Gazmuri (2017) en su análisis sobre el currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, señala que los debates curriculares han estado marcados por una tensión entre distintos enfoques y que el currículum ha operado principalmente como un instrumento de reproducción cultural, promoviendo una visión nacionalista del país. Esta orientación dificulta la incorporación de una perspectiva intercultural. En cuanto a este mismo tema, Mora-Olate concluye que “el profesorado nacional se enfrenta a un currículum prescrito incomprendido frente a la diversidad cultural, técnico, marcadamente disciplinar, y disciplinador, nacionalista, monocultural y, en consecuencia, silenciador de las voces del estudiantado migrante” (Mora-Olate, 2022, p.165)

En este contexto, las prácticas educativas de los docentes en el aula tienden a seguir una línea cultural única, sin considerar las diferencias lingüísticas, valores, y experiencias de los estudiantes migrantes. En lugar de promover la inclusión y la valoración de la diversidad, este modelo puede perpetuar la discriminación y la exclusión de aquellos que no se ajustan a la cultura predominante. Por lo tanto, Stefoni y colaboradores destacan la necesidad urgente de “transversalizar la educación intercultural en todo el sistema escolar”, integrando los múltiples conocimientos y vivencias de los niños migrantes en la enseñanza. Asimismo, se enfatiza la importancia de una formación docente "sensible a los contextos políticos, económicos y sociales" (Stefoni et al., 2019, p. 248) de los estudiantes migrantes, reconociendo y valorando la diversidad cultural como un activo enriquecedor para el proceso educativo.

Además, es crucial tener en cuenta que las dificultades para la adaptación están relacionadas tanto con el trato por parte de los profesores como la percepción negativa por parte de sus compañeros en el salón de clases, lo cual refleja la falta de sensibilización social en el tema migratorio (Segovia-Lagos, 2021). En las escuelas chilenas se observan dificultades socioculturales entre pares (estudiantes de origen nacional y extranjero), que se refleja en: una baja aceptación de su condición de extranjeros, discriminación, agresiones físicas, y la falta de amistades de confianza entre extranjeros y chilenos, que "explican las barreras para la adaptación social al contexto social" (Segovia-Lagos, 2021, p.518). Esta situación es preocupante, ya que se espera que el aula sea un entorno seguro para todos los estudiantes. El

autor concluye que las "disposiciones educacionales deben comprender las actitudes de aculturación (adaptación) y las percepciones de diferentes grupos de inmigrantes, ya que no todos tienen las mismas estrategias de afrontamiento para adaptarse a nuevos contextos socioculturales" (Segovia-Lagos, 2021, p.518).

En resumen, se han identificado varios factores que obstaculizan la aplicación de la perspectiva de educación intercultural para estudiantes extranjeros. En primer lugar, la falta de programas con enfoque intercultural que contemplen específicamente a los estudiantes migrantes y su diversidad sociolingüística, el predominio de prácticas educativas monoculturales derivados de la falta de formación docente en educación intercultural, la rigidez del currículo nacional, la falta de recursos educativos que se ajusten al contexto sociocultural de los estudiantes, y la falta de reflexión de las propias prácticas docentes. Estos desafíos muestra una brecha entre el discurso sobre educación intercultural y su implementación práctica en el sistema educativo chileno.

1.3 Vacíos de conocimiento y aporte de la investigación

Las investigaciones revisadas muestran el inicio de una comprensión de las vulnerabilidades y desafíos que enfrenta la niñez migrante en el sistema educativo chileno. Investigaciones como las de Tijoux (2013), Stefoni et al. (2019) y Mora-Olate (2022) han permitido visibilizar las desigualdades estructurales, las prácticas discriminatorias y las tensiones entre las políticas educativas y la realidad de las escuelas. Sin embargo, a pesar de estos aportes, hay vacíos que invitan a seguir profundizando en estas áreas de investigación. Uno de ellos se relaciona con la comprensión limitada de las experiencias docentes frente a la diversidad cultural de los migrantes en el aula. Si bien existen referencias sobre las dificultades y desafíos pedagógicos, aún es escasa la evidencia sobre cómo los y las docentes van elaborando sus prácticas y estrategias para ampliar sus conocimientos y enfrentan la enseñanza en contextos multiculturales.

Del mismo modo, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en los niveles estructurales del sistema como las políticas, curriculum y programas de estudio, dejando en segundo plano la dimensión experiencia de los docentes y las dinámicas de convivencia que

emergen en el aula. Se identifica que en muchos casos los profesores actúan de manera autónoma, desarrollando estrategias que asumen como inclusivas o interculturales sin contar con formación específica en temas de diversidad cultural e interculturalidad. Sin embargo, aún se sabe poco sobre los significados que ellos atribuyen a dichas prácticas y sobre cómo las condiciones del contexto escolar influyen en su desarrollo.

En este sentido, la presente investigación busca aportar a la comprensión de las prácticas docentes en escenarios de diversidad cultural, explorando cómo los profesores y profesoras de las comunas de Santiago Centro, Recoleta, Independencia y Quilicura en la región Metropolitana, de Chile, enfrentan la presencia de estudiantes migrantes en sus aulas. Con ello, esta tesis pretende contribuir a una mirada más situada y humana de la educación intercultural, que reconozca el papel de los profesores y profesoras en la construcción de escuelas más inclusivas, respetuosas y conscientes de la riqueza cultural que convive en ellas.

CAPÍTULO II

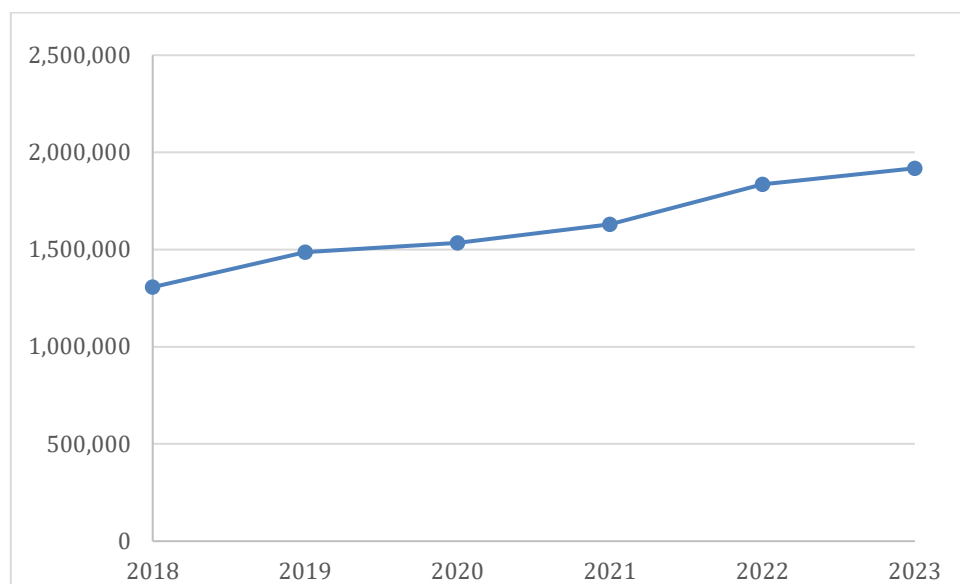
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

El propósito fundamental de este capítulo es proporcionar un marco que permita a los lectores situarse en el contexto geográfico, demográfico, político y educativo de las personas migrantes en Chile, y en especial de los estudiantes extranjeros. Este análisis se centra en las tendencias de la inmigración junto con la composición étnica de las principales poblaciones migrantes que confluyen en las escuelas chilenas, la demografía de la niñez inmigrante, las políticas implementadas con el propósito de promover la inclusión de los migrantes en el entorno escolar, la estructura que compone el sistema educativo en Chile, y las características de las comunas donde se concentran la matriculación de extranjeros. El conocimiento de estos elementos es esencial para una comprensión de los procesos, desafíos y oportunidades que surgen en las prácticas docentes para brindar atención a los estudiantes migrantes.

2.1 Tendencias de la inmigración en Chile

Conforme al informe divulgado en octubre de 2023 por el Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo (L y D), basado en los resultados de la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN), se destacan diversos aspectos relevantes sobre la inmigración en Chile. En la Figura 2.1 se presenta la evolución de la población extranjera estimada en Chile entre los años 2018 y 2023, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2024). Se puede observar un aumento de la población migrante, pasando de alrededor de 1,3 millones de personas en 2018 a cerca de 1,9 millones en 2023. Se refleja un aumento constante en la migración en Chile durante la última década. El crecimiento más notorio se observa entre 2021 y 2022, periodo que coincide con una mayor regularización de personas extranjeras que derivó en irregularidad por sobreestadía de turismo y un aumento en los ingresos irregulares, sumado a esto, se considera que hubo una reactivación de flujos migratorios después de la pandemia por COVID-19 (Servicio Nacional de Migraciones, 2023a). Entre 2022 y 2023, la migración de personas se mantiene al alza, aunque con un ritmo más moderado.

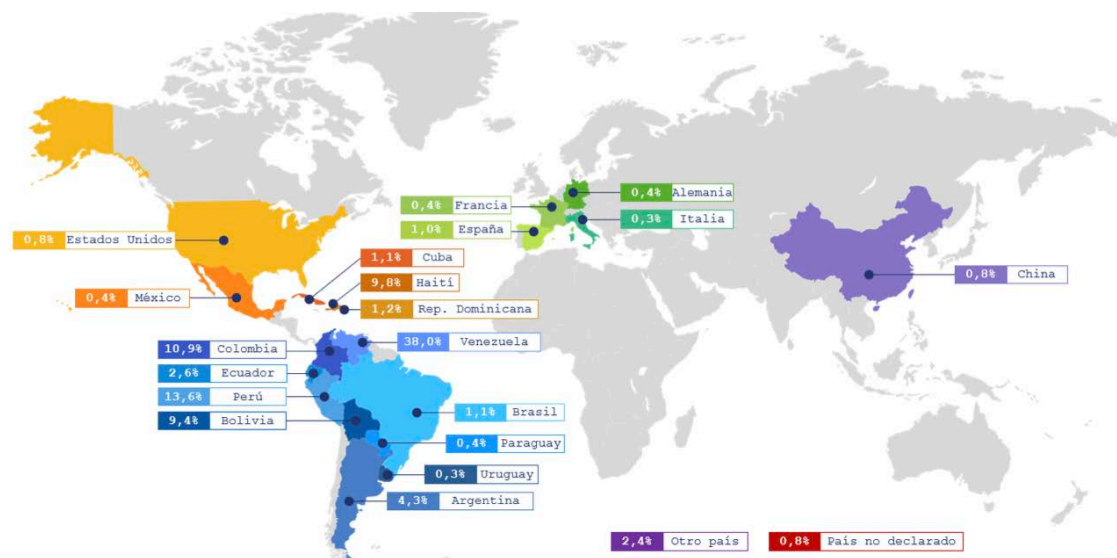
Figura 2. 1 Población extranjera estimada al 31 de diciembre, años 2018-2023.



Fuente: INE 2024.

En cuanto a la procedencia de la población inmigrante, para el año 2023, según datos del INE (2024), la población extranjera residente en Chile proviene principalmente de Venezuela (38,0%), Perú (13,6%), Colombia (10,9%), Haití (9,8%), Bolivia (9,4%) y Argentina (4,3%) (ver Figura 2.2). Los primeros cinco países cuentan cada uno con más de 100.000 personas residiendo en el país, concentrando en conjunto un 86,1% del total estimado de personas extranjeras en Chile (INE, 2024). Estos datos revelan que la migración hacia Chile es mayoritariamente latinoamericana.

Figura 2. 2 Mapa de distribución relativa de la población extranjera según país. Estimada al 31 de diciembre del 2023.



Fuente: INE 2024, p.18.

Esta diversidad en la población migrante se originó a partir de distintas oleadas a lo largo del tiempo. Durante la dictadura militar, las políticas migratorias se volvieron restrictivas - particularmente con las Ley de Extranjería en 1975 -. En ese momento Chile se convirtió en un país de emigrantes, debido a la situación política y económica que obligó a miles de personas al exilio. En los años posteriores a la dictadura, con el retorno a la democracia y el crecimiento económico, Chile se posicionó como destino atractivo para la migración, principalmente de países cercanos como Perú, Bolivia y Argentina, conformando un patrón migratorio sur-sur. En ese periodo, se experimentó un aumento de la migración de personas peruanas motivadas en un inicio por razones políticas; sin embargo, hacia fines de la década de los noventa, las motivaciones económicas pasaron a ser predominantes (Tijoux, 2015).

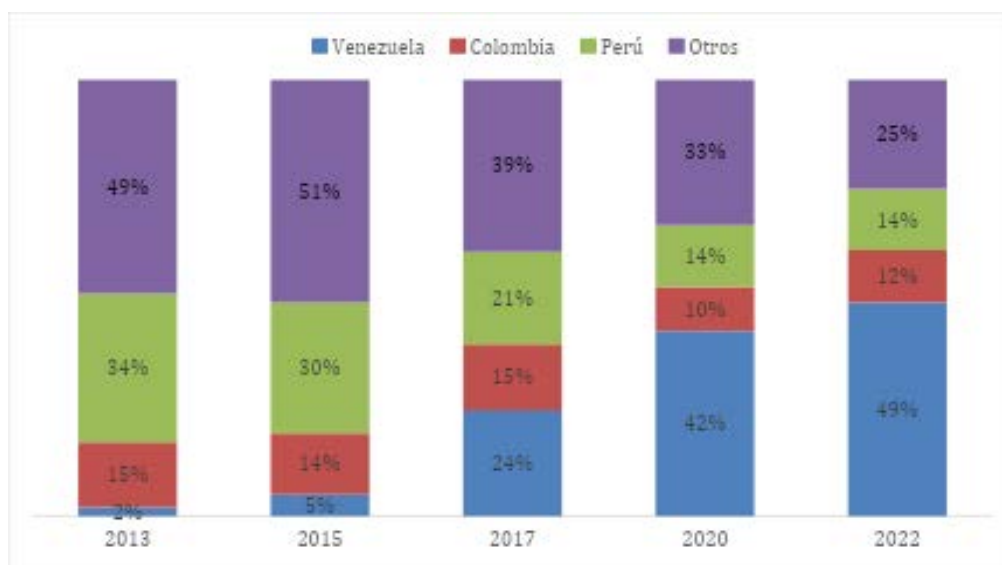
En el siglo XXI, Chile se convirtió en destino atractivo para la migración de otros países como Venezuela y Haití. Antes del 2017, los principales factores de atracción para la inmigración hacia Chile fueron la estabilidad económica del país y lo que, hasta ese entonces, eran políticas migratorias más flexibles (Salgado, Contreras y Albornoz, 2017; Vásquez & Ferreiro, 2022). Desde 2017, que el aumento de la migración hacia Chile se relaciona con el

anuncio de cambios en las políticas migratorias, la tramitación de una Visas de Responsabilidad Democrática para las personas de Venezuela y Haití y controles más estrictos, que llevaron a muchos migrantes a adelantar su ingreso antes de su entrada en vigor (Finn y Umpierrez de Reguero, 2020). No obstante, el estallido social de octubre de 2019, limitó las expectativas de mejores oportunidades económicas para los migrantes (Vásquez & Ferreiro, 2022).

Los factores de expulsión de los venezolanos se vinculan a la implementación del proyecto político iniciado por el presidente Hugo Chávez, que incidieron en continuas crisis sociopolíticas y económicas. A partir de 2015 se recrudeció la emigración de Venezuela a Chile, como otros países de la región, por el cierre de los pasos fronterizos y la militarización de estos forzó a que cientos de familias se desplazaran cargando sus pertenencias y niños en sus hombros (Torres, 2017). En cambio, la población haitiana inmigró a Chile desde el año 2012, tras las secuelas políticas y socioeconómicas del terremoto en Haití y el deterioro en el estado de derecho. Rojas, Amode y Vásquez (2017) señalan que, frente a la limitada disponibilidad de oportunidades en Haití, muchas personas perciben la migración como una opción necesaria por motivos económicos y de seguridad, por la posibilidad de desarrollar su dimensión personal y humana, en un contexto que ofrezca protección.

Estos cambios históricos se manifiestan en la composición de la población extranjera en Chile. Se conoce por la encuesta CASEN, que ha habido un cambio en la composición de los flujos migratorio. Aunque las proporciones de migrantes no coinciden con las cifras oficiales del INE, es importante dar cuenta de este cambio. En sólo nueve años, los inmigrantes de origen venezolano han experimentado un crecimiento notable. En 2013, este grupo constituía apenas un 2% del total de inmigrantes en Chile, mientras que para el año 2022, han llegado a constituir el grupo más numeroso de población inmigrante (ver Figura 2.3) (L y D, 2023). Este drástico cambio en la composición de la población inmigrante resalta la creciente influencia de la migración venezolana en Chile, como sucedió en otros países Sudamericanos.

Figura 2. 3 Composición de la población inmigrante en Chile por país de origen, 2013-2022



Fuente: Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo, 2023.

Además del creciente número de personas, la población inmigrante presenta particularidades económicas y educativas relevantes. Relacionado a su perfil educativo, la población inmigrante presenta niveles educativos superiores (Organización Internacional para las Migraciones, 2022). Según la Encuesta de la OIM a migrantes y refugiados (2021), el 33,6% de las mujeres tiene educación universitaria completa, mientras que el 29,9% de los hombres declara haber completado el mismo nivel educativo. Sin embargo, este logro académico no se ve reflejado en mejoras laborales para las personas migrantes, debido a la complejidad de los trámites de convalidación de sus títulos profesionales en el país. En términos laborales, la población inmigrante presenta una tasa mayor de participación laboral en algunos sectores económicos en comparación con la población no inmigrante durante el año 2021, principalmente se insertan en rubros como la manufactura, el comercio, la hotelería, la gastronomía y los servicios (Organización Internacional para las Migraciones, 2022).

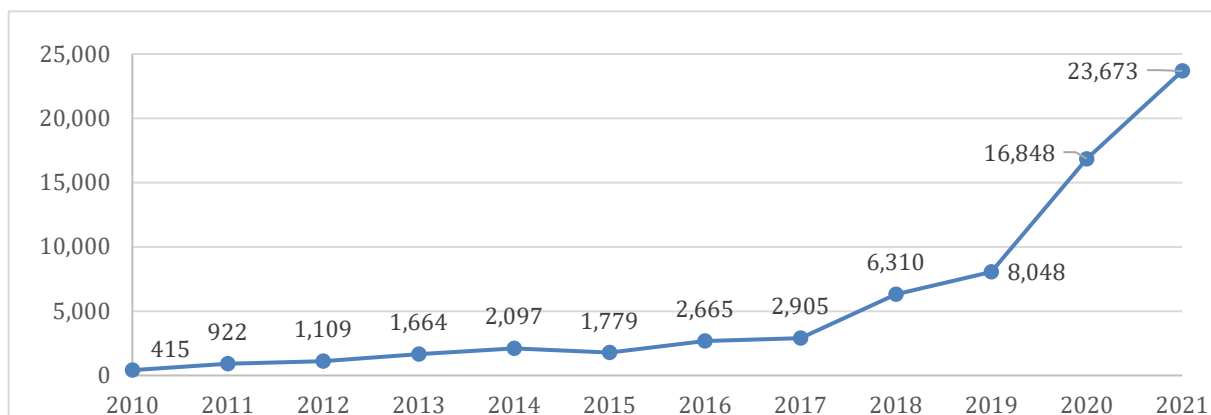
En consecuencia, un aspecto preocupante es el aumento de la pobreza multidimensional entre los inmigrantes. Mientras el 15,7 % de la población no inmigrante se encuentra en esta condición, el porcentaje entre los inmigrantes alcanza el 29,6 %. Esto significa que aproximadamente 514.060 inmigrantes viven en condiciones de pobreza multidimensional en

Chile, lo cual subraya la urgencia en la creación de políticas públicas para atender los desafíos socioeconómicos que enfrentan los inmigrantes (L y D, 2023).

Estas transformaciones demográficas y sociales se insertan en el contexto geográfico y fronterizo de Chile, que influye directamente en los flujos migratorios. El país cuenta con un total de 36 complejos fronterizos a lo largo de su vasto territorio de 4.270 kilómetros de extensión. De estos, uno corresponde a la frontera con Perú, ubicado en la ciudad de Arica, mientras que seis de ellos se encuentran en la frontera con Bolivia y 29 en la frontera con Argentina, según datos proporcionados por la Unidad de Pasos Fronterizos del Ministerio del Interior (s. f.). Además de estos cruces terrestres, Chile cuenta con un aeropuerto internacional, ubicado en la región Metropolitana, que facilita la llegada de personas de diversos países. Cabe destacar, que “de acuerdo con información de Carabineros (Policía), se detectaron unos 296 pasos no habilitados en 2023, más de la mitad en la macrozona norte” (Cooperativa.cl, 25 de abril de 2024).

En los últimos años, se ha observado un fenómeno preocupante: el aumento en el ingreso de personas al territorio chileno a través de pasos fronterizos no habilitados, como se muestra en la Figura 2.4. Este incremento de la población migrante mayoritariamente venezolanos creció de manera exponencial durante 2020. “No es la masividad de la migración sino la propia política de fronteras del gobierno la que ha hecho que el cruce esté lleno de riesgos” (Stefoni, 2021). Cociña-Cholaky (2022) señala que ciertas políticas, incluso cuando se presentan bajo un discurso de derechos humanos, han tenido el efecto de restringir los flujos migratorios y, al mismo tiempo, han contribuido a aumentar la irregularidad y la precariedad de los desplazamientos. Esta perspectiva permite comprender cómo las estructuras institucionales pueden condicionar y dificultar las trayectorias de las personas migrantes.

Figura 2. 4 Incremento de migración por pasos no habilitados. Chile, 2010-2021



Fuente: Rivera (2022).

Particularmente, las personas migrantes que han presentado una denuncia por ingreso en paso no habilitados, entre 2014 y junio de 2023 se concentraron mayormente en la región de Tarapacá, en la zona norte de Chile, representando un 25,89% del total (Servicio Nacional de Migraciones, 2023b, p.61), en dicha región se encuentra el paso no habilitado de Colchane, entre Bolivia y Chile, este fue uno de los principales puntos de ingreso irregular de la población migrante. Un porcentaje menor de esta población (7,1%) eligen como destino la región de Antofagasta, también en el norte del país, insertándose algunos de ellos en trabajos vinculados a la minería, donde “se desempeñan como operarios, en puestos no calificados y, en consecuencia, peor pagados” (Stefoni, Stang, & Rojas, 2021). Sin embargo, la mayoría continúa un viaje extenso hasta llegar a la zona central, siendo Santiago el destino para el 64% de estas personas migrantes (Carvajal, 2022).

Según la encuesta de monitoreo de flujo, la mayoría de estos migrantes son de nacionalidad venezolana, presentando un promedio de edad de 32 años. Además, es relevante destacar que el 29% de las mujeres viaja en compañía de menores de edad (Organización Internacional para las Migraciones, 2023, p.2), lo que añade complejidad a su situación migratoria y social. Stefoni et al. (2021) apunta que el flujo de migrantes venezolanos aumentó sobremanera durante 2020, conformado en gran parte por personas migrantes jóvenes, niños pequeños, y también adultos mayores que cruzan la frontera caminando, arriesgándose a condiciones extremas.

Entre la actividad económica que desarrollan los migrantes venezolanos en la región Metropolitana de Santiago, destaca el trabajo en el sector comercial (43,5%), en las actividades de alojamiento y servicios de comida (22,7%) y en las actividades profesionales, científicas y técnicas (10,2%) (Centro Nacional de Estudios Migratorios, 2020, p.14). Por tratarse de trabajadores migrantes provenientes de América Latina sin documentación, la inserción laboral se lleva a cabo en un contexto de informalidad y precariedad en el empleo, lo que implica desafíos sociales, económicos e incluso abusos en los pagos de salarios (Organización Internacional para las Migraciones, 2022, p.96).

Comprender la migración en Chile implica reconocer las transformaciones que ha experimentado a lo largo del tiempo como país de atracción migratoria. Pasó de la atracción de los peruanos mayormente por motivos económicos, a una migración generalmente forzada en busca de refugio, de mejores condiciones de vida y seguridad, que en la actualidad desafía las capacidades de respuesta social y estatal en Chile (Jarufe, 2024). Esta mirada no sólo permite entender las dinámicas actuales, sino también abordar los desafíos y oportunidades que esta realidad plantea a la sociedad chilena.

2.2 Demografía de la niñez inmigrante en Chile

En el contexto de la migración hacia Chile, es esencial analizar la presencia de menores que han acompañado a sus padres en este proceso. Para el año 2023 se estimó que “en Chile residen 302.306 (desde los 0 a 19 años)⁴, lo que corresponde al 15,8% de la población total migrante del país (Instituto Nacional de Estadística, 2024). No obstante, el aumento registrado entre 2021 y 2022 (ver Tabla 2.1), cuenta de sólo un ligero cambio en el peso demográfico de los migrantes respecto a la población migrante de Chile, al pasar de 15.1% a 16.4%. Esto implica que los desafíos para atender esta población migrante han sido constantes y los montos de NNA migrantes continúan en aumento, representando un reto para las políticas educativas y sociales orientadas al cuidado y la inclusión de los NNA migrantes.

⁴ Agregados en tramos etarios por quinquenios. Se incluyen a las personas de 18 y 19 años, para así examinar la estimación de los cuatro primeros quinquenios: 0 a 4 años (primera infancia), 5 a 9 años (segunda infancia), 10 a 14 años (preadolescente), y 15 a 19 años (adolescente) (INE, 2023, p.11).

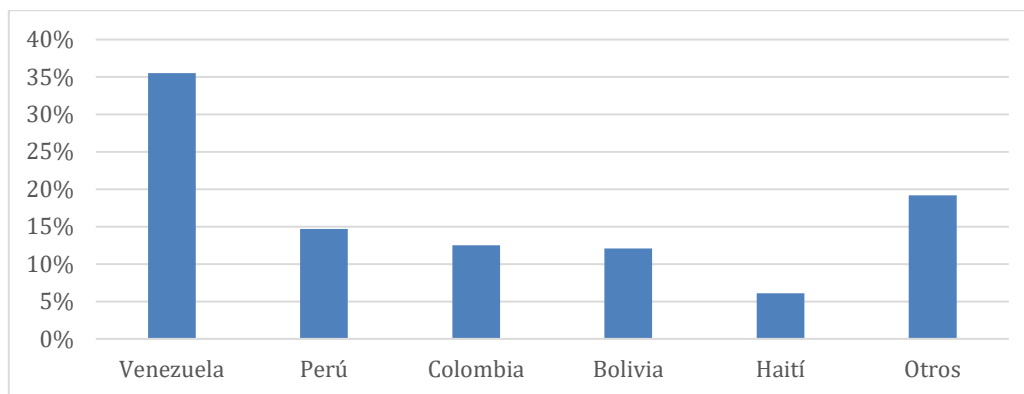
Tabla 2.1 Estimación de NNA extranjeros en Chile, 2018-2023 (al 31 de diciembre del 2023)

Año estimación	Total, NNA migrantes	% NNA migrantes sobre población total migrante estimada
2018	205.183	15,7
2019	227.963	15,3
2020	234.456	15,3
2021	245.817	15,1
2022	300.762	16,4
2023	302.306	15,8

Fuente: INE, 2024, p.17.

De acuerdo con los datos presentados en el informe del INE (2023), se puede observar en la Figura 2.5 la distribución porcentual de los NNA entre 0 a 19 años migrantes en Chile en 2021, según su país de origen. Los datos permiten observar cuáles son las principales nacionalidades que han conformado la niñez migrante. Venezuela representa el 35,5% de la niñez migrante. Es el grupo más numeroso, esto deja en evidencia la magnitud de la migración venezolana en los últimos años. La población venezolana incluso supera considerablemente a los inmigrantes de origen peruano (14,7%), quienes, hasta el año 2017, constituyeron la población migrante históricamente más numerosa en Chile.

Figura 2. 5 Distribución porcentual por país de origen de la niñez migrante en Chile, 2021

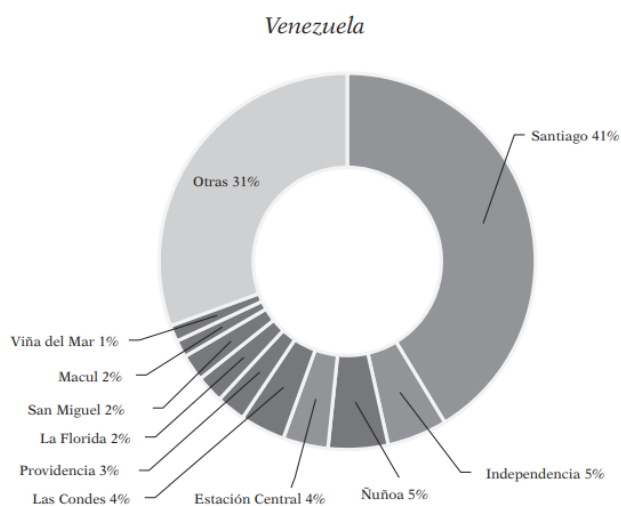


Fuente: INE, 2023, p.19.

En cuanto a la elección de una comuna de residencia, según los datos del Censo 2017, los venezolanos tienen como preferencia la comuna de Santiago Centro (41% de los venezolanos

de Santiago se ubican aquí) (ver Figura 2.6), ya que “la población inmigrante tiende a localizarse cerca de o en las zonas que cuentan con buena parte de la oferta laboral, es decir, el centro de la ciudad” (Razmilic, 2022, p. 112). En consecuencia, su inserción laboral mayoritariamente es en el rubro del comercio (43,5%), seguido del rubro de comida y alojamiento (22,7%) (Centro de Estudios Migratorios [CENEM], 2020).

Figura 2. 6 Comuna de residencia de los inmigrantes venezolanos en la Región Metropolitana de Santiago, 2017.



Fuente: Razmilic, 2022, p. 110.

En cambio, la población migrante de origen peruano en Chile, que ocupa el segundo lugar en cuanto al volumen de población migrante, se concentra principalmente en la comuna de Santiago, en áreas céntricas de la Región Metropolitana (45%). Fuera de dicha región, residen en la zona norte del país en Arica (4%), Iquique (5%) y Antofagasta (4%), regiones que tienen una cercanía geográfica con Perú, mientras que el 42% restante se distribuye en otras comunas del país (Razmilic, 2022).

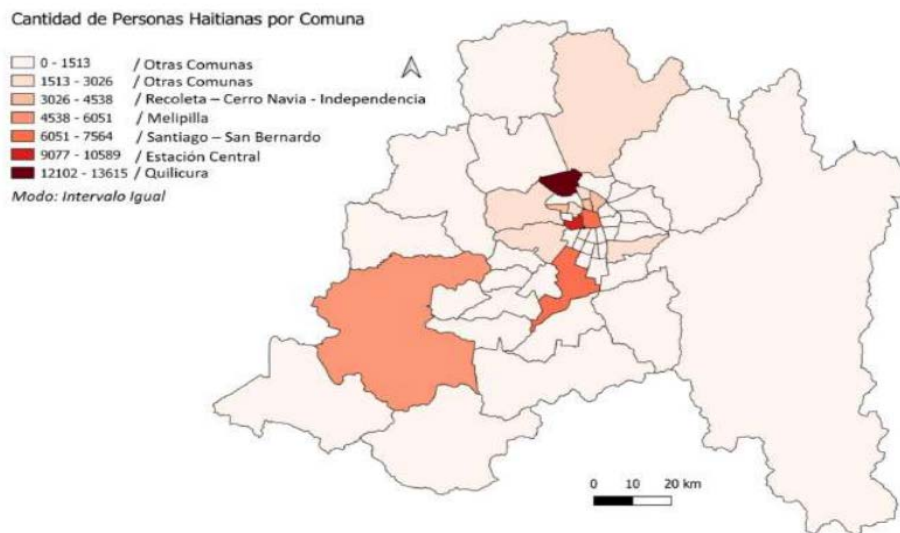
Las poblaciones que ocupan el tercer lugar en cuanto a su volumen en población son migrantes proveniente de Colombia y Bolivia. En cuanto a los colombianos, el 33% reside en diversas comunas de la Región Metropolitana, y otros permanecen en las ciudades norteñas de Iquique (2%), Calama (3%) y Antofagasta (15%). El 47% restante se encuentra distribuido en

otras regiones del territorio chileno. Por su parte, la población migrante de origen boliviano, se concentra mayoritariamente en el norte de Chile (66%), mientras que solo se ubica 3% en la Región Metropolitana un 3%.

En cuarto lugar, aunque no menos relevante, se encuentra la población proveniente de Haití, que representa un 6,1% de la niñez migrante en Chile (Figura 3.3), y con la cual se tiene como desafío la barrera lingüística para lograr los procesos de inclusión educativa. Se concentran principalmente en la Región Metropolitana, 54% de la población haitiano se ubica aquí. En los últimos 15 años, según Amode (2022), el 56% de las visas otorgadas a haitianos fueron en la región Metropolitana de Santiago, por las oportunidades laborales que la ciudad ofrece. En la región Metropolitana eligen principalmente vivir en la comuna de Quilicura (ver Figura 2.7), alrededor de 14 mil personas, 13% de la población haitiana en la Región Metropolitana (Razmilic, 2022), ya que -aunque tiene una ubicación periférica - se caracteriza por costos de vida más accesibles, es cercana a las industrias y a las zonas agrícolas. Adicional a esto, la comuna de Quilicura implementó desde el 2014 un Plan de Acogida y Reconocimiento de los Migrantes y Refugiados (PARMIRE), política local elaborada para articular redes de salud, educación, trabajo y vivienda (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, s. f.).

La migración en Chile ha experimentado un marcado aumento en los últimos 15 años, afectando de diversas maneras varios aspectos sociales, incluido el ámbito educativo. Este fenómeno migratorio no sólo ha generado un escenario complejo para la incorporación escolar de la niñez migrante, sino que también ha presentado desafíos para que los docentes aborden los contenidos educativos de tal manera que incorporen y valoren el encuentro de las diversas culturas de los migrantes en sus aulas. Esta diversidad cultural pone énfasis tanto en la riqueza que pueden aportar a la educación como en la necesidad de fortalecer estrategias educativas.

Figura 2. 7 Distribución de la población haitiana por comunas de la región Metropolitana de Santiago, 2018 (estimación al 31 de diciembre).



Fuente: Vásquez y Ferreiro, 2022, p.405.

2.3 Políticas Educativas en atención a la diversidad cultural

A continuación, se describen, en primer lugar, la política de educación intercultural que, si bien no fue concebida específicamente para la inclusión de estudiantes extranjeros, marcó el inicio del reconocimiento y la valoración de la identidad cultural en el ámbito educativo. En segundo lugar, se presenta la política de educación para estudiantes extranjeros, creada en 2018 como respuesta al creciente flujo migratorio internacional en Chile en la última década y a la necesidad de garantizar la incorporación de niños, niñas y adolescentes extranjeros al sistema educativo, independientemente de su condición de residencia o estatus migratorio. Esta política fue actualizada en 2023, incorporando mecanismos de seguimiento y evaluación permanente para fortalecer su efectividad.

2.3.1 Política de Educación Intercultural Bilingüe

La Política de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile ha cursado por un proceso gradual de institucionalización desde la promulgación de la Ley Indígena N.º 19.253 en 1993. Frente a la necesidad de dar respuesta a las demandas de los pueblos originarios. Según Riedemann, Stefoni y Corvalán (2020), surge dicha política, sin generar cambios estructurales

relevantes frente a un modelo educativo neoliberal presente desde el periodo de dictadura. La PEIB ha pasado por cinco etapas desde experiencias piloto centradas en disminuir brechas educativas a la formalización curricular con la asignatura de Lengua Indígena. En sus inicios, las acciones se enfocaron en zonas rurales y en el fortalecimiento de la identidad cultural, luego se enfocó en la formación docente, la elaboración de materiales educativos y la incorporación de educadores tradicionales en algunas escuelas. Con el Decreto N.º 280 de 2009, la enseñanza de lenguas indígenas se integró oficialmente al currículo nacional. Sin embargo, este proceso también ha evidenciado tensiones entre las aspiraciones de una educación verdaderamente intercultural y la persistencia de estructuras educativas centralizadas (Poblete, 2019).

La PEIB ha tendido a apuntar en dirección a una interculturalidad funcional, tal como se ha podido evidenciar en los resultados de la presente investigación, esto significa que muestra una orientación hacia el reconocimiento simbólico de la diferencia cultural sin cuestionar las desigualdades que conforman la educación chilena. En este sentido, Riedemann et al., indica que “la diversidad se incorpora, pero no transforma las estructuras que la subordinan” (2020, p. 10). Al focalizarse exclusivamente en la población indígena, la política deja fuera una comprensión más amplia de la interculturalidad (Riedemann et al., 2020), que no permitiría responder a las complejidades de la diversidad presente en las aulas.

2.3.2 Políticas educativas para estudiantes migrantes en Chile

En Chile atender la educación de la población migrante ha significado un proceso lento y progresivo. Entre 2005 y 2016 el Ministerio de Educación (MINEDUC) promulgó normativas para beneficiar a los estudiantes extranjeros, enfocadas principalmente en el proceso administrativo. En 2017, el MINEDUC elaboró un documento de Orientaciones Técnicas con la intención de apoyar los instrumentos de gestión de las escuelas para la inclusión de estudiantes extranjeros. En 2018, se publicó la política educativa para estudiantes extranjeros⁵. El interés inicial de esta política se centraba en los procesos de inclusión entendidos principalmente como garantía de acceso a las escuelas (Mora-Olate, 2018; Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018). Sin

⁵ La Política Nacional de Estudiantes Extranjeros en Chile fue presentada por primera vez en 2018, con el propósito de asegurar tanto el derecho a la educación como la inclusión de estudiantes extranjeros dentro del sistema educativo chileno, para el período 2018-2022.

embargo, no se incorporaron en ella aspectos pedagógicos y curriculares vinculados con la inclusión de los estudiantes extranjeros, quedando en el vacío temas como la formación docente para enfrentar los desafíos de la inclusión de NNA migrantes en el aula. En ese contexto, Mora-Olate (2018) señalaba que se producía un “silencio elocuente”, por la ausencia de una política educativa adecuada para estudiantes migrantes, lo cual reflejaba una falta de atención del Estado hacia esta población a pesar del incremento de poblaciones migrantes en Chile.

No obstante, la política de estudiantes extranjeros fue actualizada en el año 2023, incorporando modificaciones orientadas a mejorar los vacíos en la articulación entre la política educativa y los componentes pedagógicos y curriculares para facilitar no sólo el acceso escolar sino su inclusión en las aulas. Como afirma Mora-Olate (2023), “esta versión actualizada de la política subraya su comprensión de la educación como un derecho humano”.

En consecuencia, la actualización de la política de educación para estudiantes extranjeros 2023 incorpora en su estructura conceptos relevantes para esta investigación. Se articula en cinco ejes estratégicos que se interrelacionan para abordar la educación de los estudiantes migrantes: desde asegurar las condiciones básicas de ingreso y aprendizaje, hasta generar experiencias educativas pertinentes y establecer mecanismos de seguimiento.

Estos ejes se encuentran sintetizados en la Tabla 2.2, los cuales podrían permitir avanzar hacia una inclusión equitativa e integral. Entre estos ejes tienen relevancia el Eje1, que contempla la capacitación para los actores del sistema educativo, componente clave para atender la diversidad cultural presente en las aulas. El eje estratégico 2 promueve el acceso a la educación en igualdad de condiciones, abordando la inclusión de estudiantes extranjeros como un derecho que garantiza su ingreso a todos los niveles educativos.

El eje estratégico 3 pone énfasis en la experiencia educativa, destacando que “la forma y el contenido de la educación deben ser coherentes y relevantes, tomando en cuenta la diversidad del estudiantado, integrando elementos como las bases curriculares para actualizar, ampliar y profundizar la gestión en políticas, procedimientos y prácticas curriculares y las prácticas pedagógicas” (MINEDUC 2024, p.23). Para Mora-Olate, este eje “subraya no sólo la importancia de un buen marco de acceso a la educación, sino el fondo, su contenido; esto es,

que el currículum sea pertinente y con ‘recursos educativos que valoren la diversidad y promuevan el diálogo intercultural’”(2023, p.2).

Tabla 2.2 Estructura de la política

Objetivo general	Garantizar el derecho a la educación e inclusión de niños, niñas y estudiantes de origen extranjero, resguardando el acceso, permanencia y progreso en sus trayectorias educativas.
Eje estratégico 1 Disponibilidad de condiciones para asegurar oportunidades de educación y aprendizaje	<p>Línea de acción 1 Acceso a todos los niveles y modalidades del sistema educativo con independencia de su situación migratoria.</p> <p>Línea de acción 2 Formación y capacitación para los actores del sistema educativo</p>
Eje estratégico 2 Acceso a la educación en condiciones de igualdad	<p>Línea de acción 3 Promoción de la regularidad migratoria.</p> <p>Línea de acción 4 Promoción de la convivencia y el buen trato.</p> <p>Línea de acción 5 Reconocimiento de saberes y formación.</p>
Eje estratégico 3 Experiencias educativas pertinentes y relevantes	<p>Línea de acción 6 Bases curriculares.</p> <p>Línea de acción 7 Prácticas pedagógicas.</p>
Eje estratégico 4 Articulación institucional e intersectorial	<p>Línea de acción 8 Estructuras de coordinación.</p> <p>Línea de acción 9 Fortalecimiento de capacidades institucionales y territoriales.</p> <p>Línea de acción 10. Marcos legales y de política nacional.</p>
Eje estratégico 5 Monitoreo de trayectorias educativas	<p>Línea de acción 11 Datos para la gestión educativa.</p> <p>Línea de acción 12 Seguimiento y rendición de cuentas</p>

Fuente: Tabla tomada de la Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros (MINEDUC 2024, p.25). Reproducido con fines académicos.

Los avances señalados no se limitan al contenido y a las prácticas pedagógicas. El eje estratégico 4 busca fortalecer las capacidades institucionales y territoriales, así como garantizar la coherencia entre los marcos legales y políticas nacionales. Por su parte, el eje estratégico 5 incorpora un seguimiento, esto permite asegurar las condiciones estructurales. De esta manera, el eje 4 y 5 asegura un soporte y control de calidad para que la inclusión de estudiantes extranjeros sea efectiva y permanente.

En síntesis, la actualización de la política en 2023 representa un avance al reconocer la inclusión de estudiantes migrantes como un derecho humano e incorporar un enfoque centrado en la mejora de la experiencia educativa (Mora-Olate, 2023). No obstante, los principales desafíos – al igual que en la política publicada en 2018 – pueden recaer en la operatividad de esta política, particularmente en lo que respecta a su implementación y mecanismos de seguimiento y verificación de cada uno de sus elementos. El problema es que surgen obstáculos que impiden el pleno desarrollo de las políticas educativas, la equidad que se pretende alcanzar queda “en papel” (Migrant Integration Policy Index (MIPEX), 2020).

2.4 Sistema educativo chileno y la admisión para estudiantes extranjeros en Chile

El sistema educativo se organiza en distintos niveles. La educación parvularia atiende a niños y niñas de 0 a 6 años, incluyendo niveles como sala cuna, medio menor y mayor, y los niveles de transición, siendo el primero obligatorio. La educación básica abarca de 1° a 8° básico para estudiantes entre 6 y 13 años, mientras que la educación media, para jóvenes de 14 a 17 años, se divide en formación general (1° y 2° medio) y diferenciada (3° y 4° medio), con opciones humanístico-científicas, técnico-profesionales o artísticas. Finalmente, la educación superior incluye estudios técnicos, profesionales y programas de postgrado, dirigidos a personas de 18 años en adelante (SITEAL, 2019). Adicionalmente, cuentan con Educación Especial es una modalidad que se inserta de manera complementaria en los distintos niveles educativos, ya sea en las escuelas de educación regular o en las escuelas de educación especial. Tanto la educación básica, media y especial están bajo la supervisión y dirección del Ministerio de Educación.

Debido al incremento en la matrícula de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno, se han implementado diversas estrategias para abordar las necesidades específicas de los niños migrantes. Estas estrategias se detallan en los lineamientos del MINEDUC titulado "Ingreso al sistema escolar para extranjeros", dirigido a los solicitantes extranjeros en los niveles de educación parvularia, básica, media y especial.

De acuerdo con los lineamientos del MINEDUC, el proceso de ingreso al sistema educativo sigue las siguientes etapas: Los estudiantes con identificación nacional chilena (RUN), ya sea con o sin documentación escolar de su país de origen, deben presentar su solicitud a través del sitio web del sistema de admisión escolar (SAE)⁶. En el caso de la educación básica y media, el proceso de postulación se realiza a través del MINEDUC. En educación parvularia (preescolar), los padres o tutores deben postular a los jardines infantiles a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o la Fundación Integra. En este proceso, deben completar la información requerida y seleccionar dos o tres escuelas de su preferencia que estén cerca de su residencia. Luego, deben estar atentos a los resultados de la selección automática para proceder con el proceso de matrícula en la institución educativa.

En el caso de los solicitantes y apoderados que no cuenten con un RUN, deben realizar una solicitud previa al proceso de postulación al sistema SAE. Esto implica comunicarse con el sistema de ayuda del MINEDUC para obtener un identificador provisorio del apoderado (IPA). Este identificador se vinculará al identificador provisorio de estudiantes (IPE), que se proporcionará únicamente para trámites de matrícula escolar. Una vez que el apoderado obtenga este identificador, podrá acceder al sistema SAE para completar la solicitud de postulación al sistema educativo.

Obtener el IPE permite que los estudiantes matriculados en el sistema educativo accedan a diversos beneficios, como la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE)⁷, textos escolares, seguro escolar, alimentación y, a partir del séptimo año de enseñanza básica, un computador del programa "Me conecto para aprender" (MCPA) (MINEDUC, 2020).

⁶ www.sistemadeadmisionesescolar.cl

⁷ La Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) es un beneficio que permite el traslado liberado o rebajado de los alumnos en sus viajes en cualquiera de los medios de transporte público.

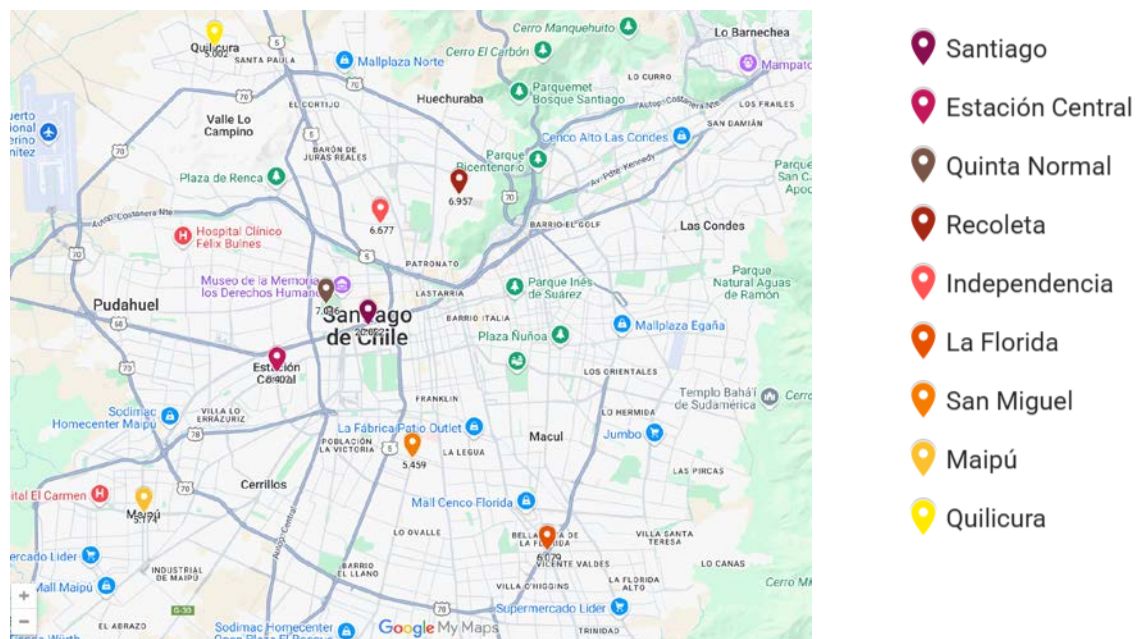
La inclusión de los niños, niñas y adolescentes extranjeros en el sistema educativo chileno presenta varios desafíos, que pueden volverse aún más complejos en el caso de aquellos en situación migratoria irregular. Esto se debe a que tienen que seguir un proceso previo para obtener un Identificador Provisorio del Apoderado (IPA) e Identificador Provisorio del Estudiante (IPE) antes de poder postular a las escuelas, demorando el acceso de estos estudiantes a la escuela.

El contexto de este estudio se centra en niños, niñas y adolescentes (NNA) de enseñanza básica, que se enfrentan a la necesidad de integrarse al sistema educativo, nivelar los conocimientos adquiridos en su país de origen, adaptarse a una nueva cultura y, en algunos casos, aprender un nuevo idioma. En este proceso, existe el desafío de articular las políticas educativas con los instrumentos que orientan la labor docente, con el fin de adecuar estrategias pedagógicas que apoyen la inclusión migrante. Esto incluye la incorporación de una educación intercultural reflexiva que comprometa a todos los individuos de la comunidad educativa. Implica avanzar hacia una comunidad educativa que cuestione las desigualdades y favorezca procesos colectivos de cambio.

2.5 Principales comunas de concentración de estudiantes migrantes en la región Metropolitana

En la Figura 2.8 se destacan las comunas que registran más de 5.000 estudiantes migrantes, según el informe de matrículas del año 2024 publicado por el Ministerio de Educación. En este se observa que los colores más oscuros indican un mayor número de matrículas de estudiantes extranjeros, mientras que los tonos más claros representan cifras menores. Los datos reflejan que la mayor concentración de estudiantes migrantes se sitúa en las comunas próximas a Santiago Centro, en la Región Metropolitana de Santiago.

Figura 2. 8 Mapa de la Región Metropolitana que destaca las comunas con mayor matrícula de estudiantes extranjeros.



Fuente: Elaboración propia con Google my maps e información de MINEDUC, 2025.

Dentro de la Región Metropolitana de Santiago, las comunas con mayor matrícula de estudiantes extranjeros destacan la comuna de Santiago, que registra la cifra más alta con 20.822 estudiantes extranjeros, seguida por Estación Central con 8.402, y Quinta Normal con 7.046. Otras comunas relevantes son Recoleta (6.957), Independencia (6.677) y La Florida (6.079), evidenciando también una presencia significativa de estudiantes migrantes. Asimismo, comunas como San Miguel (5.459), Maipú (5.174) y Quilicura (5.002) muestran cifras mayores a los cinco mil estudiantes extranjeros por comuna que confirman la extensión del fenómeno migratorio más allá del centro urbano hacia las zonas periféricas de la región (MINEDUC, 2025).

Para esta investigación se realizó una selección de cuatro comunas con alta presencia de población migrante: Santiago, Recoleta, Independencia y Quilicura. En la Tabla 2.3 se presenta una relación entre proporción de población extranjera y matrícula escolar migrante en las comunas, siendo Santiago (45,5%) e Independencia (43,3%) las que concentran los porcentajes más altos de residentes migrantes, mientras que Quilicura (10,2%) tiene un menor porcentaje de

residentes migrantes, sin embargo, tiene la mayor concentración de población haitiana en la RM (Vásquez y Ferreiro, 2022, p.405).

Tabla 2.3 Población extranjera y matrícula de estudiantes migrantes en las comunas estudiadas, Santiago de Chile, 2023-2024

Comuna	Población extranjera en la Comuna (a)	% de extranjeros del total poblacional de la Comuna (b)	Matrículas de estudiantes extranjeros (c)
Santiago Centro	222.649	45.5%	20.822
Independencia	57.936	43.3%	6.677
Recoleta	38.089	21%	6.957
Quilicura	28.453	10.2%	5.002

Fuente: Elaboración propia, con información de: a) INE 2023 p.46, b) Servicio Nacional de Migraciones (2024)⁸, c) Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024).

Las comunas de Santiago Centro, Independencia, Recoleta y Quilicura se han convertido en territorios clave para la población migrante por sus dinámicas económicas y sociales que ofrecen oportunidades laborales y condiciones de vida urbana, según la información publicada en la página web de las municipalidades, cada una se caracteriza por el desarrollo económico detallado a continuación:

- a) Santiago Centro concentra actividades comerciales, de servicios, estudio y administrativas, lo que facilita el acceso a empleo. Su centralidad y conectividad con los transportes que enlazan las comunas, fortalecen su papel como punto de atracción (Municipalidad de Santiago, 2025). Es el caso de la población migrante venezolana en Santiago, 41% vive en Santiago Centro, en comparación con sólo 6% de la población haitiana (Razmilic, 2022, pp. 110 y 119).
- b) En Independencia, la cercanía al centro y la presencia de importantes centros de abastecimiento como la Vega Central (Mercado), el barrio de las telas, metalmecánicas y

⁸ A partir de la estimación de la población total en cada comuna para el año 2022, se calcula el porcentaje que corresponde a población migrante estimada en ese mismo año.

microempresas, las que generan una variada oferta laboral (Municipalidad de Independencia, 2025). Aquí se localiza a 5% de la población venezolana y 3% de la población haitiana que residen en Santiago (Razmilic, 2022, pp. 110 y 119).

- c) Recoleta destaca por su diversidad económica, con más de 6.800 empresas registradas en 2018 y actividades como diseño de vestuario y manufactura de alimentos, lo que ofrece empleo tanto calificado como no calificado (Municipalidad de Recoleta, 2025). En esta comuna vive el 4% de la población haitiana, y también cuenta con poblaciones migrantes de otros orígenes (Razmilic, 2022, p. 119)
- d) Por su parte, Quilicura ha pasado de ser una zona agrícola a mediados del siglo XX a un núcleo industrial y logístico, con gran demanda de mano de obra en sectores productivos. Aunque enfrenta desafíos sociales, su oferta de empleo y viviendas más económicas hace que sea un destino atractivo para familias migrantes. Es el caso de los inmigrantes haitianos, 13% vive en la comuna de Quilicura; Según Razmilic (2022), los inmigrantes “se agrupan en bolsones acotados y más bien periféricos de comunas de menores ingresos, como Quilicura” (p. 119).
- e) En síntesis, “las principales razones por las que los inmigrantes se establecen en ciertas zonas son la facilidad para alquilar habitaciones individuales o compartidas, los servicios urbanos, la conectividad y la existencia de redes de solidaridad e intercambio de información entre inmigrantes” (Segura & Abde, 2014, p 54). Las comunas seleccionadas para la investigación combinan estos factores que podrían explicar la alta concentración de migrantes en las matrículas escolares.

Eyzaguirre, Aguirre y Blanco (2019) señalan que, si bien una alta concentración de alumnado extranjero puede generar tensiones en el aula y disminuir el tiempo que los docentes logran dedicar a cada estudiante. No obstante, la diversidad étnica y cultural también abre posibilidades de enriquecimiento para los procesos de aprendizaje. Sus hallazgos muestran que la migración no ha tenido un impacto negativo en la educación chilena; por el contrario, la matrícula en escuelas municipales se ha visto fortalecida con la incorporación de estudiantes migrantes y se perciben mejoras en la convivencia escolar. Por

lo tanto, la presencia de estudiantes migrantes podría representar una oportunidad para favorecer el trabajo docente y el clima escolar permitiendo el desarrollo de estrategias educativas interculturales en el aula.

CAPÍTULO III

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

El presente capítulo describe la metodología empleada en esta investigación, la cual busca comprender las percepciones y prácticas de los docentes en la inclusión de estudiantes migrantes en el contexto de la educación intercultural. La investigación se basa en un diseño mixto de triangulación concurrente, integrando métodos cualitativos y cuantitativos para tener una visión amplia y más detallada del fenómeno. A través de entrevistas cualitativas y revisión documental, se recogen tanto las experiencias de los docentes y se analizan los contenidos de los planes y programas que respaldan su labor en el aula. Asimismo, a través de encuestas, se obtienen los datos estadísticos sobre sus competencias y estrategias en educación intercultural.

El capítulo también aborda los procedimientos éticos de la investigación y aquellos necesarios para asegurar la calidad y la validez de los resultados. Además, se presenta una descripción general de los participantes de la investigación y su entorno de trabajo. Finalmente, se exponen las categorías de análisis, estableciendo de esta manera las bases para una mejor interpretación de información recabada en las entrevistas.

3.1 Diseño de la investigación: Mixto de triangulación concurrente

El diseño de la presente investigación adopta un enfoque mixto de triangulación concurrente⁹, el cual permite abordar el fenómeno de estudio desde múltiples perspectivas, combinando tanto métodos cualitativos como cuantitativos (Folgueiras-Bertomeu y Ramirez, 2017). Este enfoque se fundamenta en la creciente aceptación de los métodos mixtos en la investigación educativa, considerándolos como un tercer paradigma que complementa los enfoques cualitativos y cuantitativos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis cualitativo mediante entrevistas en profundidad con docentes, explorando sus prácticas y percepciones en relación con la inclusión

⁹ Como explican Folgueiras-Bertomeu y Ramírez (2017), retomando a Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista “En este tipo de diseño se recolectan y analizan los datos CUAN y CUAL sobre el problema de investigación al mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se explican las dos clases de resultados y se efectúan comparaciones cruzadas de datos” (p. 68).

de estudiantes extranjeros en el sistema educativo. Para complementar y enriquecer la información obtenida, también se realizó un análisis documental de los proyectos educativos de cada escuela participante, incorporando también una revisión y análisis del currículum, específicamente en los objetivos y contenidos relacionados con la multiculturalidad en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los cursos de Pre-Kinder a 8° básico. Este enfoque cualitativo permitió comprender de manera detallada y contextualizada las experiencias y desafíos que enfrentan en el aula para la inclusión, así como las estrategias que aplican en la educación intercultural.

Simultáneamente, se realizó un análisis cuantitativo mediante cuestionarios estructurados, que proporcionan datos estadísticos sobre las competencias pedagógicas de los docentes para lograr la inclusión de los estudiantes migrantes en el ámbito escolar y las percepciones generales de los docentes hacia la educación intercultural. Además, se identificaron las estrategias y buenas prácticas que los docentes utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje o la inclusión en el aula.

La triangulación de estos datos cualitativos y cuantitativos permitió una validación cruzada de los hallazgos, brindando una perspectiva más completa y rigurosa del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2010). Además, se busca aprovechar las fortalezas de cada enfoque, sin pretender reemplazar uno con otro, sino más bien complementar sus potencialidades (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Este diseño metodológico mixto se alinea con la necesidad de adoptar una perspectiva amplia, profunda e integral del objeto de estudio, así como de potenciar la creatividad teórica y la solidez de las inferencias científicas (Newman et al., 2002; Hernández-Sampieri et al., 2010). El diseño de investigación mixto de triangulación concurrente permite una aproximación más holística y rigurosa al estudio de la inclusión de estudiantes migrantes en el contexto educativo, ofreciendo una base para la generación de nuevos conocimientos en el área y la formulación de recomendaciones pertinentes.

3.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis en este estudio consistió en profesores que laboran en escuelas públicas y colegios con mayor porcentaje de matrículas de estudiantes migrantes en las comunas de Santiago Centro, Estación Central, Independencia, Recoleta y Quilicura. Las escuelas se han identificado como escenarios clave para abordar los desafíos y oportunidades relacionados con la educación intercultural, lo que hace que los profesores que trabajan en ellas sean sujetos de particular interés para este estudio.

3.3 Técnica de muestreo y selección de informantes

En cuanto a la encuesta cuantitativa, se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, esta técnica “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017, p.230). Este enfoque fue el que mejor se adecuaba para abordar los desafíos que surgieron durante el trabajo de campo:

- a) Tiempo limitado de los docentes: El muestreo por conveniencia permitió recoger datos de forma más ágil.
- b) Escuelas en contextos específicos: La investigación se centró en escuelas con alto porcentaje de matrículas de estudiantes migrantes.
- c) Viabilidad y adaptación: esta técnica permitió ajustar la estrategia de recolección de datos a las condiciones reales del trabajo de campo.

La participación en las encuestas cuantitativas fue voluntaria, por este motivo resultó en una muestra más pequeña. Aunque inicialmente se proyectó la participación del 100% de los profesores/as de estas cinco escuelas, considerando alrededor de 120 participantes en total, en la práctica esto no se logró. Se levantaron un total de 52 encuestas. Estas fueron completadas de manera autónoma, ya sea con sus equipos de cómputo o móviles como estimaron conveniente para garantizar su privacidad en cuanto a la información emitida. Aunque la muestra no sea representativa en términos estadísticos, los datos obtenidos reflejan percepciones valiosas de un grupo clave de informantes.

Con relación a las entrevistas cualitativas, se había proyectado la participación de cinco profesores/as por escuela, para un total de 25 entrevistas, con perfiles de profesores que estuvieran equilibrados de acuerdo con su experiencia laboral y roles y responsabilidades. Sin embargo, debido a la baja participación de los profesores, se tuvo que recurrir al método de la bola de nieve convocándose a profesores y actores clave, y los perfiles –aunque fueron diversos– se inclinaron hacia personal con mayor experiencia laboral (como veremos en la descripción de los profesores participantes). El número final de entrevistas cualitativas realizadas fue de 21, 18 profesores y 3 informantes clave, entre éstos últimos una psicóloga y una Psicopedagoga. Las entrevistas cualitativas se realizaron a través de la plataforma Zoom, con los docentes que se conectaron desde las escuelas, en oficinas u otro espacio privado, garantizando la confidencialidad de las respuestas.

3.4 Aproximación al campo de estudio y desarrollo del trabajo de campo

La primera aproximación al campo de estudio tuvo lugar en junio de 2023, durante un viaje a Santiago de Chile con el objetivo de establecer contacto con el Departamento de Educación Municipal (DEM). En un primer intento, se buscó establecer comunicación por teléfono y correo electrónico para presentar la propuesta de investigación y concertar una reunión. Sin embargo, no se obtuvo respuesta. Ante esta situación, se decidió realizar una visita presencial al DEM sin previo aviso. Durante la visita, se estableció contacto inicial con el encargado de convivencia escolar y coordinador de migración, quien se mostró con una actitud receptiva y expresó su interés por el proyecto de investigación. Además, manifestó su apoyo para desarrollar el trabajo de campo en las escuelas de Santiago Centro.

En enero de 2024, se retomó el contacto con el DEM, y en marzo se concretó una segunda reunión con el equipo de educación y migración. Durante esta reunión, se presentó un plan de trabajo que incluía la aplicación de encuestas y entrevistas en al menos dos escuelas, con un total estimado de 120 participantes. A pesar del apoyo del DEM, surgieron barreras administrativas que dificultaron el acceso a algunas instituciones educativas. Como resultado, sólo dos escuelas de Santiago Centro participaron en el proyecto, aunque con una baja respuesta, a pesar de los esfuerzos realizados mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos.

Ante estas limitaciones, fue necesario explorar nuevas estrategias para ampliar el campo de estudio. Se adoptó una metodología de bola de nieve, lo que permitió acceder a escuelas y colegios en cinco comunas diferentes: Santiago Centro, Recoleta, Independencia, Estación Central y Quilicura. Este proceso, iniciado en septiembre se extendió hasta diciembre de 2024 y permitió ampliar el alcance del trabajo de campo.

El trabajo de campo se desarrolló mayormente de manera virtual, excepto por el primer contacto presencial realizado para gestionar las autorizaciones. Las encuestas cuantitativas se distribuyeron mediante un formulario de Google Forms por correo electrónico a los encargados de los equipos docentes, de forma simultánea se fueron coordinando las entrevistas cualitativas en formato remoto. La incorporación de colegios de otras comunas permitió ampliar las experiencias docentes a otras comunas con un alto porcentaje de estudiantes migrantes que llegó en el 2024 a representar el 71,3% de las matrículas en uno de nuestros colegios participantes.

Esto proporcionó una visión más amplia y representativa sobre las realidades y desafíos asociados a la diversidad cultural en los entornos escolares. De acuerdo con Limpe (2024), más de la mitad del estudiantado extranjero del país se concentra en la Región Metropolitana, alcanzando alrededor del 54% del total. A continuación, se describen las escuelas incluidas en el estudio.

3.5 Escuelas Participantes

En este apartado se presentan las características claves de las cinco escuelas participantes en el estudio, las que se encuentran en distintas comunas de la región Metropolitana de Santiago, Chile. La información en cuanto a la ubicación y perfil socioeconómico de cada comuna las puede encontrar detallada en el Capítulo II.

3.5.1 Escuela Cóndor Andino:

La Escuela Cóndor Andino se encuentra en un área urbana de **Santiago Centro** en Chile, es de dependencia pública y atiende a 638 estudiantes que cursan niveles desde pre-kínder hasta octavo básico. El promedio de alumnos por curso es de 33, y cuenta con una planta docente compuesta por 46 profesores.

Esta institución educativa se caracteriza por la diversidad cultural y socioeconómica de su población. Las familias de los estudiantes pertenecen principalmente a sectores de ingresos medios y medios bajos, enfrentando altos niveles de vulnerabilidad social. El entorno familiar de los estudiantes refleja una amplia variedad de estructuras familiares. Un aspecto destacado es la alta presencia de estudiantes migrantes, quienes, según información proporcionada por el MINEDUC, representan el 71,3% de los estudiantes, especialmente provenientes de diversos países de América Latina, especialmente de Venezuela, Haití y Perú.

3.5.2 Escuela Especial Patagonia:

La Escuela Especial Patagonia está ubicada en la **comuna de Recoleta**, Santiago de Chile, es de dependencia particular subvencionada, se dedica a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Cuenta con una planta compuesta por 14 docentes que atienden a 82 estudiantes de entre 6 y 16 años (al 2023), distribuidos en seis cursos en los niveles de primero básico hasta octavo básico, tres de ellos combinados. El equipo educativo está conformado por especialistas en educación diferencial, música, inglés, deportes, artesanía, artes escénicas y danza, además de personal administrativo y auxiliar.

Está emplazada en un barrio urbano de propiedades antiguas adaptadas para empresas y se encuentra a varias cuadras de la locomoción colectiva, lo que dificulta su acceso. Según la información publicada en el Proyecto Educativo Institucional, las familias enfrentan condiciones de vulnerabilidad, como violencia intrafamiliar, microtráfico, drogadicción, baja escolaridad y empleos precarios. La población estudiantil incluye un 36% proveniente de familias migrantes de Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia y Venezuela, enriqueciendo la diversidad cultural de la comunidad escolar.

3.5.3 Liceo Tierra del Fuego:

Se encuentra ubicado en la **comuna de Recoleta**, en la región Metropolitana de Santiago de Chile, y es de dependencia particular subvencionada. La institución atiende a 1.560 estudiantes y cuenta con 76 profesores. Este establecimiento educativo busca ofrecer una formación integral en las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, abarcando desde la educación preescolar hasta la educación media.

En términos del perfil socioeconómico, la mayoría de las familias de los estudiantes proviene de sectores de bajos ingresos, en su mayoría de la comuna de Recoleta y zonas cercanas. Muchas de estas familias enfrentan dificultades asociadas a la vulnerabilidad social, como la baja escolaridad, trabajos precarios y problemas familiares, incluyendo la violencia intrafamiliar. El liceo cuenta con una comunidad diversa, donde ha crecido la matrícula de estudiantes migrantes alcanzando un 10,7% según los datos informados al MINEDUC el año 2024, provenientes especialmente de Perú, Ecuador y Venezuela.

3.5.4 Escuela Ahu Tahai:

La Escuela Básica Particular subvencionada Ahu Tahai está ubicada en la **comuna de Independencia** en Santiago de Chile y es de dependencia particular subvencionada. Atiende a 333 estudiantes, desde preescolar hasta 8° básico. Cuentan con 15 docentes en aula. La escuela atiende a una población de estudiantes de estrato socioeconómico medio-bajo, con un índice de vulnerabilidad que supera el 70%. Fue creada con el objetivo de ofrecer oportunidades de movilidad social a los niños y niñas del sector.

En los últimos años ha aumentado la matrícula de estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, Colombia, Perú, Haití y República Dominicana. Para el año 2024, se registraron 144 estudiantes migrantes, lo que representa un 43% del total de las matrículas, según los datos informados al MINEDUC por la misma escuela. Esta diversidad cultural se refleja en el compromiso de la escuela con la inclusión. Desde 2020, entre sus propósitos, está la búsqueda de diversas iniciativas para integrar y valorar las tradiciones culturales de los estudiantes migrantes, como la inclusión de los himnos nacionales de sus países de origen en las actividades escolares y la invitación a estudiantes para compartir relatos sobre sus culturas, esto según lo que informan en su proyecto educativo.

3.5.5 Escuela El Arrayán Austral:

La Escuela El Arrayán Austral, ubicada en la **comuna de Quilicura**, fue fundada el 3 de mayo de 1969 en un sector de nivel socioeconómico vulnerable y es de dependencia pública. Actualmente, cuenta con una matrícula de 312 estudiantes, 34 docentes y 7 asistentes (ver Tabla 3.1). El establecimiento ofrece educación desde Pre-kínder hasta Octavo año básico bajo la

modalidad de Jornada Escolar Completa. Además, cuenta con un Proyecto de Integración Educativa (PIE), orientado a atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

A pesar de la diversidad cultural que caracteriza a la comuna de Quilicura, el proyecto educativo de la escuela no menciona explícitamente la presencia de estudiantes extranjeros. Sin embargo, en los datos abiertos del MINEDUC se puede encontrar la información proporcionada por la misma escuela, se registra que 105 estudiantes, equivalentes al 33,6% del total de matrículas son estudiantes migrantes.

Tabla 3.1 Resumen de Escuelas participantes

Escuela	Ubicación	Matrícula	% de Migrantes	Docentes	Dependencia
Escuela Cónдор Andino	Santiago Centro	638	71,3%	46	Pública
Escuela Especial Patagonia	Recoleta	82	36%	14	Particular subvencionado – Modalidad gratuito
Liceo Tierra del Fuego	Recoleta	1.560	10,7%	76	Particular subvencionado – Modalidad gratuito
Escuela Ahu Tahai	Independencia	333	43%	15	Particular subvencionado – Modalidad gratuito
Escuela Arrayán Austral	El Quilicura	312	33,6%	34	Pública

Fuente: Elaboración propia con información recogida de los proyectos educativos y de las bases de datos abiertas del MINEDUC, que corresponde a la matrícula oficial por establecimiento.

3.6 Guía de entrevistas cuantitativas y cualitativas

Para la construcción de la encuesta y entrevista, se adaptaron preguntas de las dimensiones de actitudes y creencias, conocimientos y habilidades, tomando como referencia la investigación “Competencias interculturales de profesores virtuales en universidades de la Costa Caribe Colombiana” realizada por Ricardo, C. (2017) en la Universidad del Norte,

Colombia. De esta investigación se publicó el Manual de Educación Intercultural y las Mediaciones TIC, fue seleccionado como base debido a que sus cuestionarios ya habían sido validados. Las preguntas fueron ajustadas para mayor claridad de los reactivos y para adaptarlo a los objetivos de esta investigación, considerando el contexto específico del sistema educativo chileno.

3.6.1 Dimensiones de la encuesta y la entrevista:

El diseño de las dimensiones de la encuesta y la entrevista se basa en un marco conceptual que articula las prácticas docentes con la definición de competencias y estrategias en el ámbito educativo desarrollado en el marco teórico de esta tesis. La comprensión de estos conceptos es clave para analizar y evaluar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación intercultural.

En el caso del enfoque cuantitativo, a través de la encuesta se abordaron tres temas principalmente: las competencias y las estrategias pedagógicas vinculadas a las prácticas docentes, mediante preguntas cerradas en escala de Likert y algunas preguntas abiertas (Cuestionario en [anexo 3](#)). En el caso de los desafíos docentes, se crearon algunas preguntas abiertas para explorar qué obstáculos consideraban importantes en la práctica. Así mismo, el enfoque cualitativo, mediante las entrevistas, permitió profundizar en las experiencias de los docentes abarcando estos mismos tres temas desde una perspectiva más experiencial y reflexiva.

3.6.1.1 Competencias docentes

La noción de competencia en el ámbito educativo, según Cejas (2003) y Echeverría (2004), trasciende las tareas asignadas, integrando el conocimiento especializado, las habilidades prácticas y las actitudes necesarias para interactuar efectivamente en contextos educativos. En este sentido, las competencias docentes se organizan en cuatro dimensiones: a) “Competencia Técnica (Saber): Poseer conocimientos especializados; b) Competencia metodológica (Saber hacer): Saber aplicar los conocimientos; c) Competencia participativa (Saber estar): dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás; d) Competencia personal (Saber ser): actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades” (p.4).

Estas competencias, tal como se mencionó en el capítulo teórico ([sección 1.1.8](#)), no sólo reflejan el “saber” el "saber hacer" técnico, sino también el "saber estar" y "saber ser", esto refuerza el compromiso ético y profesional del docente con la comunidad educativa.

3.6.1.2 Estrategias pedagógicas

De acuerdo con Anijovich y Mora (2009), las estrategias pedagógicas se entienden en dos dimensiones: una reflexiva y la otra de acción, que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas dimensiones se desarrollan en tres momentos: 1) la planificación, 2) la ejecución y 3) la evaluación. Estos procesos no sólo guían la acción del docente, sino que también permiten la retroalimentación continua para ajustar y mejorar las estrategias en función de los resultados obtenidos (Anijovich y Mora, 2009).

3.7 Ejes de la entrevista cualitativa

En las entrevistas cualitativas se abordaron los conceptos clave previamente detallados, poniendo especial énfasis en los siguientes ejes temáticos. Los siguientes ejes fueron seleccionados para revisar en profundidad la experiencia docente de cara a la diversidad cultural:

- a) Cambios en la labor docente: Cómo ha cambiado el trabajo de los profesores en el aula con la llegada de estudiantes migrantes.
- b) Experiencia con estudiantes migrantes: Percepciones y vivencias de los docentes al trabajar con estudiantes migrantes.
- c) Conocimiento sobre multiculturalidad e interculturalidad: Comprensión de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad aplicado al entorno educativo.
- d) Competencias para la interculturalidad: Reconocer habilidades y conocimientos que los docentes consideran necesarios para promover la inclusión de estudiantes migrantes.
- e) Competencias para el manejo de conflictos: Identificar y atender conflictos derivados de la relación multicultural en las aulas.
- f) Estrategias y actividades de inclusión cultural: Identificar las prácticas y enfoques que los docentes emplean para facilitar la inclusión en el aula.

- g) Desafíos para la educación intercultural: Principales desafíos que los docentes enfrentan en relación con la educación intercultural y las herramientas que creen necesarias para mejorar su labor.

3.8 Técnica de análisis de información

Para garantizar un abordaje integral de los datos recabados en esta investigación, se aplicaron diversas técnicas de análisis, tanto para la información cuantitativa como para la cualitativa. De este modo, se pudo explorar y describir las experiencias, competencias y estrategias que utilizan los docentes para enfrentar los desafíos en contextos multiculturales.

3.8.1 Datos cuantitativos

a) Encuesta

Se realizó un análisis de estadística descriptiva para examinar las características demográficas, formación profesional y experiencia laboral de los encuestados. Se buscó también examinar las percepciones y prácticas relacionadas con la educación intercultural en tres secciones: competencias, estrategias y desafíos docentes. El análisis incluyó la tabulación de datos estadísticos y distribución de frecuencias para el total de los profesores según dichas categorías.

3.8.2 Datos cualitativos

a) Entrevistas

Se realizó un análisis de contenido cualitativo para identificar temas recurrentes relacionados con la educación intercultural y las estrategias docentes para la inclusión de estudiantes extranjeros. Su análisis incluyó codificación de las transcripciones para ordenar y revisar los resultados según las categorías de análisis.

b) Revisión documental:

Se realizó una revisión y análisis de los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada una de las escuelas básicas (prekínder a octavo básico) participantes de la investigación,

centrado en comprender como identifican y abordan los desafíos interculturales en el contexto escolar, esto permitió identificar las estrategias que las escuelas utilizan para promover la inclusión y la diversidad cultural.

Además, se llevó a cabo una revisión curricular centrada en los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (en el primer ciclo básico, que abarca de primero a sexto año básico) para identificar objetivos relacionados con el reconocimiento, fortalecimiento y valoración de la diversidad cultural en los planes de estudio. Esto ayudó a poner en contexto las prácticas pedagógicas y las posibilidades que tienen los docentes de flexibilizar los contenidos en base al cumplimiento de los objetivos curriculares.

3.9 Triangulación con los resultados cuantitativos

Finalmente, se realizó una comparación con los resultados cuantitativos para integrar los hallazgos. Según Patton (1999) la triangulación en las investigaciones mixtas fortalece la confianza en los resultados, permite contrastar y validar coherencias en los hallazgos, de igual manera, ayudó a interpretar discrepancias entre los datos, no como una limitación, sino como una oportunidad para comprender mejor los resultados de esta investigación.

3.10 Categorías de análisis

Este apartado detalla las categorías principales y subcategorías que se utilizaron para el análisis de las entrevistas realizadas en esta investigación. Cada una de estas categorías se enfoca en aspectos específicos que permitieron interpretar las experiencias de los docentes e informantes claves en relación con la educación intercultural y los estudiantes migrantes (Ver Tabla 3.2).

Tabla 3.2 Categorías de análisis

Categoría principal	Subcategoría	Descripción	Palabras clave
Prácticas Docentes	Competencias docentes	Capacidades personales, técnicas, metodológica, y participativas que los docentes identifican como necesarias para la interculturalidad y la inclusión de estudiantes migrantes.	Competencia, habilidades, adaptación, empatía, percepción, herramientas.
	Estrategias pedagógicas	Métodos y técnicas empleados para fomentar la inclusión de estudiantes extranjeros en el proceso educativo.	Estrategia, adaptación, modificaciones, actividades
	Multiculturalidad e interculturalidad	Significado personal de ambos conceptos y cómo se aplican en el aula.	Multiculturalidad, interculturalidad, múltiples, interacción, inclusión
	Preferencias y diferencias culturales	Reconocimiento y gestión de las diferencias culturales, incluyendo cómo las percepciones pueden influir en el aula.	Cultura, diferencias, costumbres
	Conflictos y respuestas a la discriminación	Situaciones relacionadas con la discriminación y/o xenofobia y cómo se resuelven en el contexto educativo.	Mitos, discriminación, racismo, respeto, xenofobia
Políticas Educativas y Currículum	Apoyo Institucional	Percepción del apoyo institucional para la implementación de una educación intercultural.	Respaldo, apertura, disponibilidad, apoyo
	Planes y programas de estudio	Relevancia de un currículum para la educación intercultural	Flexibilidad, currículum, programa, estructura, contenido, transversal, barreras, desafíos, limitaciones

Fuente: Elaboración propia.

3.11 Procedimiento de rigor científico en la investigación

Para asegurar la calidad y validez de los resultados, se aplicaron procedimientos de rigor científico en cada etapa de la investigación. Se llevó a cabo una aplicación piloto de las encuestas y pautas de entrevista para evaluar su efectividad. Para el piloto, se seleccionó un grupo de cinco profesores que respondieron la encuesta. Durante este proceso, se tomaron los tiempos de respuesta y se solicitó retroalimentación sobre la claridad y fluidez de cada pregunta. Las preguntas de entrevista fueron cuidadosamente revisadas por los encargados de la oficina municipal de educación en Santiago Centro.

La recogida de datos fue exhaustiva, documentando detalladamente el proceso. Se mantuvo un diario de campo y se realizó una transcripción textual de las entrevistas. Asimismo, se generó un resumen estadístico de los resultados de las encuestas y se procedió a la triangulación y análisis de datos, contrastando los hallazgos con la literatura existente y con los objetivos e hipótesis de la investigación.

3.12 Procedimiento ético en la investigación

Para garantizar un desarrollo ético de esta investigación, se llevó a cabo un proceso cuidadoso que incluyó varios pasos y contó con la revisión y aprobación del Comité de Ética del CEI-COLEF, bajo el número de protocolo 115_050424, aprobado el 9 de mayo de 2024.

Para las entrevistas, primero, se pidió a cada participante que autorizara verbalmente un consentimiento informado en la grabación de las entrevistas por Zoom. La confidencialidad fue siempre protegida, usando seudónimos y guardando los datos y las grabaciones en Google Drive. Al finalizar el estudio, se compartió un resumen de los resultados con los participantes, manteniendo así una comunicación abierta y respetuosa sobre los hallazgos obtenidos. Finalmente, se usaron pseudónimos para los nombres de las escuelas y los docentes, con el fin de conservar su anonimato.

En el caso de las encuestas, se adjuntó un archivo en formato PDF con el consentimiento informado dentro del mismo formulario de Google Forms. De esta manera, los participantes debían revisar y aceptar el consentimiento para poder continuar con las preguntas de la encuesta.

Para asegurar la confidencialidad de los participantes, no se solicitaron datos personales, como su nombre o el nombre de la escuela en la que trabajaban. La única información requerida fue el correo electrónico, utilizado únicamente para enviar una retroalimentación de los resultados al finalizar la investigación. Este dato fue eliminado posteriormente de la base de datos para proteger la confidencialidad de los participantes.

3.13 Descripción de los participantes de las entrevistas cualitativas

El trabajo de campo en su fase cualitativa contó con la participación de 21 docentes y profesionales de la educación pertenecientes a diferentes comunas de la Región Metropolitana de Chile (ver Tabla 3.3). La selección de los participantes se realizó mediante el método de bola de nieve, en el cual los propios profesores y directivos fueron invitando a otros colegas a participar en el estudio. A continuación, se presenta una descripción general de los participantes:

1. **Formación y experiencia:** El grupo está compuesto por profesores de educación básica, diferencial, educadores de párvulos, psicopedagogos, y especialistas en áreas como música, arte y educación física. Sus trayectorias profesionales abarcan entre 3 y más de 40 años de experiencia, reflejando tanto la visión de educadores jóvenes como de aquellos con décadas de práctica.
2. **Cargos y roles:** Los participantes ocupan diversos cargos, incluyendo profesores de aula, educadores diferenciales, coordinadores técnicos, encargados de convivencia escolar y especialistas en psicopedagogía y psicología. Algunos de ellos asumen responsabilidades adicionales como la dirección de establecimientos y la gestión de proyectos educativos inclusivos.
3. **Diversidad en niveles educativos:** La participación abarca desde educadores de pre-kínder y kínder hasta profesores que trabajan con estudiantes de enseñanza media. Esta amplitud permite capturar experiencias y prácticas pedagógicas a lo largo de diferentes etapas del sistema educativo.

4. Comunas de trabajo: Los participantes provienen de escuelas ubicadas en comunas con alta concentración de población migrante: Recoleta, Santiago Centro, Estación Central, Quilicura e Independencia.
5. Número de participantes y género: El grupo incluyó 17 mujeres y 4 hombres, reflejando la tendencia de feminización en el ámbito educativo chileno (Centro de Estudios MINEDUC, 2022).

Tabla 3.3 Características de los profesores entrevistados

#	ID	Edad	Género.	Formación	Años de experiencia	Cargo	Cursos	Comuna
1	D1	44	F	Profesor educación diferencial C/M discapacidad intelectual	+20	Profesora diferencial, inglés y encargada de convivencia	1° y 2° 7° y 8°	Recoleta
2	D2	54	M	Profesor de educación física	+20	Profesor de educación física e inspector	1° a 8° básico	Recoleta
3	D3	44	M	Profesor educación diferencial c/m discapacidad intelectual	10	Profesor de aula: lenguaje, matemática y ciencias	6° Y 7° básico	Recoleta
4	D4	48	F	Educadora diferencial y psicóloga	+20	Profesora diferencial	5° y 6° básico	Recoleta
5	D5	46	M	Profesor de educación básica, postítulo en	+20	Profesor de arte	1° a 8° básico	Santiago Centro

				arte y tecnología			excluye 7° básico	
6	D6	47	M	Profesor de música, musicoterapeuta, magister en educación	05	Profesor de música	5° básico a 1° medio	Recoleta
7	D7	43	F	Profesora de Educ. dif	18	Ed. Dif. en Biblioteca	1° a 8° básico	Santiago Centro
8	D8	42	F	Psicopedagoga	19	Educadora de párvulo	1 y 2 de Transición	Recoleta
9	D9	39	F	Educadora diferencial	10	Profesora diferencial	Kinder y 2° Básico	Recoleta
10	D10	50	F	Educadora de párvulo	28	Educadora de párvulo	Kinder	Recoleta
11	D11	49	F	Profesora de educación física	19	Profesora de educación física	3° básico a 4° medio	Recoleta
12	D12	40	F	Licenciatura en matemáticas/ Psicopedagogía y Educación diferencial.	10	Profesora de diferencial	4° y 5° básico	Recoleta
13	D13	41	F	Educación básica c/m en trastornos del aprendizaje y profesora de inglés.	12	Profesora de inglés	2° básico a 6° básico	Estación Central
14	D14	34	F	Pedagogía básica c/m en matemáticas	8	Profesora de	3° a 5° básico	Estación Central

						matemáticas		
15	D15	57	F	Educación básica y educación de párvulos	28	Educadora de párvulo	Pre kínder y kínder	Independencia
16	D16	50	F	Educación básica, Mter en convivencia escolar	25	Profesora básica y coordinadora técnica (UTP y convivencia escolar)	4° básico y 8° básico	Independencia
17	D17	37	F	Licenciada en educación, educadora de párvulo	13	Educadora de párvulo	Kínder	Quilicura
18	D18	26	F	Educadora de párvulos	3	Educadora de párvulo	Kínder	Quilicura

Nota: Elaboración propia basada en la información proporcionada por los participantes de las entrevistas cualitativas.

3.14 Descripción de los informantes clave

En esta investigación, los informantes claves son aquellos profesionales que, si bien no ejercen como docentes de aula, desempeñan un papel fundamental en el apoyo y liderazgo dentro de la escuela. Su experiencia y formación permitieron obtener una visión más amplia de cómo se gestionan prácticas interculturales en las escuelas.

Los informantes incluyen una directora con más de 40 años de experiencia en educación, una psicopedagoga con 12 años de experiencia en el Programa de Integración Escolar (PIE) y una psicóloga especializada en convivencia escolar. En la Tabla 3.4 se presentan en detalle las características de los informantes clave.

Tabla 3.4 Características de los informantes clave

#	ID	Edad	Gén.	Formación	Años de experiencia	Cargo	Cursos	Comuna
1	IC1	60	F	Educadora diferencial, educadora de párvulo y psicopedagoga	+40	Directora		Recoleta
2	IC2	44	F	Psicopedagoga/educadora diferencial	12	Psicopedagoga en PIE 2	3° básico a 8° básico	Quilicura
3	IC3	26	F	Psicóloga, diplomada en convivencia escolar.	2	Psicóloga de convivencia escolar	Pre-Kinder a 8° básico	Quilicura

Nota: Elaboración propia basada en la información proporcionada por los participantes de las entrevistas cualitativas.

3.15 Descripción de los participantes de las encuestas método cuantitativo

El trabajo de campo en su fase cuantitativa contó con 50 participantes. Los docentes que participaron en la encuesta presentan una diversidad en cuanto a características demográficas, educativas y laborales, lo que permite obtener una visión integral sobre el contexto educativo en las escuelas con alta matrícula de estudiantes migrantes. En cuanto a la edad, el 66,67% se encontraba entre los 30 y 49 años, destacándose el grupo de 30 a 39 años con un 37,78%. Con relación a la variable de género, el 80% fueron mujeres. Todos los encuestados nacieron en Chile. Respecto a la formación académica, se observó una amplia diversidad de especialidades pedagógicas, siendo las más frecuentes la pedagogía en educación básica con un 29,55% seguido por la pedagogía en educación diferencial con un 15,92%. Relacionado a la experiencia laboral el 40% tenía más de 15 años de experiencia. La mayoría de los docentes contaron con una alta carga horaria, siendo común tener entre 41 y 45 horas Y en cuanto al cargo desempeñado, el 77,78% correspondía a docentes de aula. En la Tabla 3.5 se presenta el detalle de las características de los docentes encuestados.

Tabla 3.5 Características de los docentes encuestados

Características demográficas y educativas de los docentes que contestaron la encuesta			
Variables	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Edad			
	20-29	6	13,33
	30-39	17	37,78
	40-49	13	28,89
	50-59	6	13,33
	60+	3	6,67
Género			
	Femenino	36	80
	Masculino	8	17,78
	Prefiere no especificar	1	2,22
País nacimiento			
	Chile		
Formación académica			
	Pedagogía en Artes	1	2,27
	Pedagogía en Castellano	3	6,82
	Pedagogía en Educación Básica	13	29,55
	Pedagogía en Educación Diferencial	7	15,91
	Pedagogía en Educación Física	6	13,64
	Pedagogía en Educación Parvularia	5	11,36
	Pedagogía en Historia y Geografía	4	9,09
	Pedagogía en Inglés	1	2,27
	Pedagogía en Música	1	2,27
	Otra	3	6,82
Años de experiencia laboral			
	0-4	8	17,78

	5-9	7	15,56
	10-14	12	26,67
	15+	18	40
Horas de contrato			
	6-10	3	6,82
	16-20	1	2,27
	21-25	1	2,27
	26-30	2	4,55
	31-35	3	6,82
	36-40	14	31,82
	41-45	20	45,45
Cargo que desempeña			
	UTP	1	2,22
	Directiva	2	4,44
	Docente de aula	35	77,78
	Docente de apoyo	3	6,67
	Educador(a) diferencial	2	4,44
	Encargado de talleres deportivos	1	2,22
	Fonoaudióloga	1	2,22

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes de los cuestionarios cuantitativos.

3.16 Limitaciones de la metodología empleada

El estudio enfrentó algunas limitaciones, tales como el restringido alcance geográfico y la falta de representatividad, ya que se centró únicamente en ciertas comunas de la región Metropolitana, lo que pudo restringir la generalización de los hallazgos a otras regiones de Chile. Además, la disponibilidad y disposición de los participantes pudo afectar la variedad y cantidad de información recogida, ya que, al ser la participación de los docentes voluntaria, se generó una mayor representación de personas vinculadas a problemáticas de inclusión, como los educadores diferenciales. Asimismo, la baja participación por parte de los docentes y el factor

de auto-selección representó una limitación, ya que es posible que aquellos docentes con mayores habilidades o mayor interés en temas de interculturalidad hayan respondido a la encuesta o participado en la entrevista, lo cual podría influir en una escasa diversidad de perspectivas y experiencias. Otros factores como los posibles sesgos es la autoevaluación de los docentes sobre sus propias competencias y experiencias, al no reconocer en sus prácticas herramientas para la educación intercultural, también podrían influir en los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

DIVERSIDAD CULTURAL Y MIGRACIÓN EN LAS BASES CURRICULARES, LOS LIBROS ESCOLARES Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI)

Este capítulo presenta una revisión documental de las bases curriculares, los libros de historia y los proyectos educativos institucionales (PEI) de las escuelas que participaron en esta investigación, ubicados como ya se detalló anteriormente en comunas caracterizadas por una alta concentración de población migrante. Para el desarrollo de este capítulo, se consideró la siguiente pregunta orientadora como punto de partida para el análisis: ¿Cómo se declara la diversidad cultural y la inclusión en las bases curriculares, los libros de historia y los PEI de las escuelas participantes, y en qué medida estos contenidos se orientan hacia una perspectiva intercultural? El análisis busca identificar los principales enfoques, estrategias y diferencias relacionadas con la inclusión de estudiantes migrantes y el reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto escolar. Asimismo, se examina cómo se vinculan los planteamientos institucionales con el marco normativo vigente.

La revisión se sustenta en una metodología cualitativa de análisis de contenido. Este ejercicio permite reflexionar sobre el papel que ejercen los instrumentos normativos y los materiales de apoyo docente con la construcción de comunidades escolares más inclusivas, equitativas y culturalmente representativas. Asimismo, se incorporan algunos testimonios aportados por docentes e informantes clave en las entrevistas, con el propósito de complementar la información declarada en los documentos institucionales, y así enriquecer la comprensión sobre los desafíos que implica avanzar hacia una educación con enfoque intercultural.

4.1 Principios orientadores de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845

La Ley N° 20.845¹⁰ se publicó en Chile el año 2015 y representó un hito en la transformación del sistema educativo hacia un modelo más equitativo y centrado en la inclusión de todos los grupos. Esta normativa establece lineamientos que inciden directamente en las

¹⁰ La Ley 20.845, “que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” (Congreso Nacional de Chile, 2016, art. 5).

condiciones de acceso, permanencia y participación de estudiantes en los establecimientos educacionales. Es relevante conocer este proceso para iniciar el análisis documental de los instrumentos normativos, de manera que sea posible identificar cómo los principios que marca la ley se aplican mediante las prácticas de los docentes para el desarrollo de una educación inclusiva “que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad, con fundamento en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentran vigentes” (Congreso Nacional de Chile, 2016, art. 5).

En primer lugar, esta ley hace referencia a la gratuidad progresiva de los establecimientos que reciben financiamientos del Estado. De esta manera se abre la posibilidad de evitar la discriminación en la selección de escuelas, ya sea por situación económica o social. Esto implica un impacto en la reducción de la segregación escolar.

Además, uno de los principios fundamentales de esta ley es el de **no discriminación arbitraria**, el cual se traduce en el compromiso de generar entornos escolares que favorezcan la **integración y la inclusión** de estudiantes provenientes de diversas realidades sociales, culturales, étnicas o nacionales (Congreso Nacional de Chile, 2015). Este principio no sólo alude a la eliminación de barreras para el ingreso y permanencia en el sistema escolar, también aplica para que las escuelas generen un cambio y apertura a la diversidad.

Así mismo, la ley incorpora el principio de **flexibilidad**, definido como la capacidad del sistema para adecuarse a la diversidad de realidades presentes en el país, permitiendo la existencia de proyectos educativos institucionales diversos (Congreso Nacional de Chile, 2015). Este principio es clave para abordar desde el quehacer docente las necesidades de un contexto marcados por la presencia de estudiantes migrantes.

Finalmente, otro principio relevante para esta investigación es la **integración e inclusión**, el cual promueve que los establecimientos educacionales deben constituirse en espacios de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones, ya sea socioeconómicas, culturales, de género, religiosas o de nacionalidad (Congreso Nacional de Chile, 2015). Esta orientación apunta hacia un modelo de escuelas inclusivas, donde exista la posibilidad de enriquecimiento mutuo entre todos los actores que participan en la comunidad educativa. Sin

embargo, como señala Tijoux (2013c) las escuelas siguen siendo espacios jerarquizados que “generan condiciones de discriminación tanto en pares como en el contenido mismo de la enseñanza” (p.174). Desde esta mirada, la inclusión se concibe como un proceso de adaptación más que un proceso de transformación institucional.

Estos principios, si bien surgen desde una política pública orientada a la equidad, pueden interpretarse como una oportunidad para repensar el sentido de la educación en Chile. La Ley 20.845 incorpora nociones de inclusión, flexibilidad y no discriminación que se conciben en un marco de derechos humanos, invitan a cuestionar las formas tradicionales de organización escolar y las prácticas que reproducen la segregación. En ese sentido, más que una meta lograda, la ley representa un punto de partida para abrir espacios de reflexión y transformación en las escuelas.

Desde la mirada de la interculturalidad crítica, siguiendo a Walsh (2009, 2010), la inclusión no puede reducirse a integrar a quienes son diferentes dentro de un modelo ya establecido. Implica, más bien, generar un diálogo para reconocer las relaciones de poder presentes en las escuela y crear condiciones que permitan recuperar experiencias y saberes culturales. En este sentido, los principios de la Ley de Inclusión Escolar pueden entenderse como una base normativa, aunque no surge desde la interculturalidad crítica, esta ofrece posibilidades para avanzar hacia una educación que valore las diferencias y se transformen en una oportunidad de aprendizaje, encuentro cultural y justicia social.

4.2 Bases curriculares y el contenido propuesto para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que favorezcan la interculturalidad.

Las Bases Curriculares publicadas por el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC) constituyen un documento normativo fundamental en el sistema educativo nacional, ya que tienen como propósito orientar los aprendizajes de todos los estudiantes del país. Su diseño responde a la necesidad de establecer estándares comunes que permitan ordenar la labor pedagógica de los establecimientos educacionales y, al mismo tiempo, asegurar un marco coherente de formación que promueva el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2018, p.12).

Uno de los aspectos que aborda el documento es su compromiso con la calidad y la equidad educativa. Se plantea que todos los estudiantes, independientemente de su origen o condición, deben tener acceso a aprendizajes significativos que les permitan desenvolverse con mayor autonomía frente al conocimiento. En este sentido, frente a un escenario ideal, las Bases Curriculares se presentan como una herramienta para favorecer la igualdad de oportunidades educativas, reconociendo las diferencias y apuntando a una educación inclusiva que contribuya a superar brechas de aprendizaje.

Las Bases Curriculares se estructuran en torno a una serie de principios orientadores, dentro de los cuales se destacan la promoción del pensamiento crítico y creativo, la capacidad de reflexión, la comunicación efectiva, así como el fomento de la iniciativa personal y la habilidad para emprender proyectos (MINEDUC, 2018, p.13). Estos principios se vinculan con la idea de formar estudiantes con un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad chilena, para que puedan desarrollar habilidades democráticas (MINEDUC, 2018, p.7). Sin embargo, según la perspectiva de aculturación que plantea Berry (2001), este enfoque puede interpretarse desde la perspectiva de la asimilación, dado que promueve en sus contenidos educativos la adopción de la cultura anfitriona.

Se puede observar que las bases curriculares se idearon desde una lógica de integración curricular, que orienta la articulación (MINEDUC, 2018, p.22) entre las distintas asignaturas¹¹ del ciclo básico que abarca los cursos de 1° básico a 6° básico. Esto busca generar una experiencia educativa más coherente, que favorezca aprendizajes contextualizados y que se puedan aplicar en la vida cotidiana. En particular, se destaca que los objetivos de aprendizaje (OA) son transversales y hacen énfasis a la dimensión socio-cultural que promueven la vida en sociedad, el compromiso en las relaciones personales, la participación responsable en proyectos, valorar la historia y sus símbolos culturales, respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y proteger el entorno natural. Sin embargo, los temas de reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, étnica y religiosa se abordan en la dimensión moral, argumentando que “contempla el conocimiento y la adhesión a los derechos humanos como criterios éticos

¹¹ Artes visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Tecnología, Matemática, Idioma extranjero: Inglés, Lenguaje y Comunicación, Música y Orientación.

fundamentales que orientan la conducta personal y social” (MINEDUC, 2012, p.30), al considerar el respeto a los derechos humanos para el bien de la sociedad.

Por otra parte, se observa que las Bases Curriculares no constituyen un marco cerrado o excluyente, sino que pueden ser complementadas por cada establecimiento educativo en función de su proyecto educativo. Esto se enmarca en el principio de autonomía mencionado tanto en la Constitución Política de la República como en la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2012 o 2018, p.18). Esta autonomía permite que cada comunidad educativa pueda construir propuestas pedagógicas pertinentes, que reflejen su identidad, misión, visión y contexto sociocultural. De tal modo que, frente a la necesidad de incorporar nuevas estrategias educativas, las escuelas podrían allegarse a estos principios para flexibilizar e incorporar, por ejemplo: contenidos relacionados con la cultura de cada estudiante que tenga presente en el aula, fomentando el respeto por las características culturales y a la vez ampliando la posibilidad de los estudiantes chilenos para conocer hitos relacionados con las características culturales de otros países. En este sentido, estudios acerca de la educación en Chile indican que algunos profesores han utilizado esta autonomía para modificar los contenidos y las estrategias a las necesidades de sus alumnos (Mora-Olate, 2023b), incluyendo, por ejemplo, elementos culturales individuales de cada alumno presente en el aula.

En conjunto, estos lineamientos permiten afirmar que las bases curriculares constituyen un marco que, si bien estandariza ciertos aprendizajes, también abre posibilidades de flexibilizar en los contenidos educativos para que exista cierta apertura hacia el reconocimiento de la diversidad y la inclusión de enfoques interculturales. Desde una perspectiva crítica autores como Freire (1970), Walsh (2009), Booth y Ainscow (2011), y Jensen et al. (2021), permiten reflexionar cómo se plantean y abordan los principios orientadores del currículo y qué modelos culturales se promueven en los contenidos de las asignaturas. Para Jiménez (2014), la oferta educativa se construye en base a una cultura nacional hegemónica. De ahí surge la necesidad para reflexionar en torno a los contenidos curriculares desde un enfoque intercultural, y el potencial transformador de las prácticas pedagógicas en contextos de escuelas con alto porcentaje de matrículas de estudiantes migrantes.

Para ello, se profundiza en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene como propósito fundamental formar ciudadanos críticos, que sean conscientes de su entorno y que participen activamente en la construcción de la sociedad. El enfoque es interdisciplinario, abarca disciplinas como la economía, la sociología y las ciencias política, para desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes para poder comprender mejor la complejidad del mundo contemporáneo (MINEDUC, 2012, p. 138).

Entre sus ejes principales se menciona la “conciencia del entorno, la formación del pensamiento histórico y geográfico, la valoración de los métodos de las ciencias sociales, la visión panorámica de la historia de Chile, el pensamiento geográfico, el desarrollo de competencias ciudadanas y el respeto por la valoración de la diversidad humana” (MINEDUC, 2012, p. 138). En la Tabla 4.1 se resume los énfasis orientadores de la asignatura.

Tabla 4.1 Énfasis orientadores de la asignatura

Énfasis curricular	Descripción breve
Conciencia del entorno	Reconocimiento y análisis de actores, normas e instituciones del entorno local.
Formación del pensamiento histórico	Comprensión de los procesos históricos que han moldeado la realidad actual y fomentar la conciencia de pertenecer a una sociedad cultural más amplia.
Valoración de métodos de las Ciencias Sociales	Aplicación de herramientas analíticas de las disciplinas sociales, con el fin de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.
Visión panorámica de la historia de Chile	Conocimiento de la herencia cultural de los alumnos para desarrollar un sentido de pertenencia en la sociedad chilena.
Formación del pensamiento geográfico	Desarrollo del pensamiento espacial para ampliar la visión del mundo que los rodea.
Desarrollo de competencias ciudadanas	Reconocimiento de ideales y prácticas que sustentan la ciudadanía, los valores democráticos, los derechos humanos, la participación responsable y la resolución de conflictos.

Énfasis curricular	Descripción breve
Respeto y valoración de la diversidad humana	Valoración y reconocimiento de la diversidad de género, origen étnico, religión y nivel socioeconómico. Reforzando la importancia de la no discriminación.

Fuente: Elaboración propia con base en los contenidos de las Bases Curriculares

El contenido de las Bases Curriculares de Educación Básica está elaborado para los cursos de 1° a 6° básico. Su estructura se organiza en función de los Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales consideran, en primer lugar, habilidades como el pensamiento temporal, el análisis y trabajo con fuentes, el pensamiento crítico y la comunicación, detallando en cada uno de ellos los aprendizajes esperados. En segundo lugar, se presentan los OA según los ejes en que se divide el contenido de la asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En estas bases, se pueden identificar diversos elementos que, aunque no abordan explícitamente la educación intercultural, ofrecen posibilidades concretas para su incorporación desde la práctica pedagógica. El contenido curricular, por tanto, debe ser cuestionado a partir de los saberes que se recuperan y los que se dejan fuera, se puede vincular con elementos que facilitan el reconocimiento de la interculturalidad y apoyar al docente en el desarrollo de actividades educativas interculturales, frente a un contexto de diversidad cultural en las aulas.

A continuación, se analizan estas posibilidades a partir de las habilidades y los ejes disciplinares detallados en las bases curriculares.

1. Habilidades

Las bases curriculares proponen un conjunto de habilidades: en relación con la orientación temporal, sugieren trabajar cronológicamente eventos familiares y de las comunidades, leer y representar en secuencia cronológica acontecimientos del pasado. En relación con la orientación espacial, en 6. ° básico se amplía este concepto no sólo para reconocer la ubicación espacial; también se incorporan elementos como los espacios geográficos, regiones, recursos, población, entre otros. Otra de las habilidades contempladas en las bases curriculares es el análisis y trabajo con fuentes. También se promueve el análisis con fuentes orales, gráficas y audiovisuales provenientes de distintas culturas, junto a las habilidad

de pensamiento crítico, y comunicación oral para que los estudiantes puedan formular opiniones, preguntas y discusiones en torno a temas del entorno.

Finalmente, la comunicación oral, como habilidad transversal, favorece la expresión de la identidad de cada estudiante: en este nivel se promueve que los estudiantes participen en conversaciones colectivas, presenten sus ideas y expresen opiniones propias respetando siempre a los demás compañeros. En este sentido, las habilidades curriculares pueden promover un diálogo intercultural para alcanzar una reflexión crítica y transformadora.

2. Ejes disciplinares

Historia: Se pueden identificar objetivos de aprendizaje que fomentan el reconocimiento de la identidad personal y familiar. Esta dimensión resulta clave para que los estudiantes puedan compartir su historia familiar, costumbres y procedencia, promoviendo el respeto por la diversidad dentro del aula. Otros objetivos se centran en símbolos patrios y celebraciones nacionales. También, se pueden identificar objetivos de aprendizaje que permiten visibilizar a personas ilustres de diversos orígenes europeos, orientales, árabes y latinoamericanos que han aportado a la sociedad chilena a lo largo de la historia. Además, se pueden identificar objetivos relacionados con la independencia de las colonias americanas.

Geografía: Se identifican algunos objetivos que invitan a ubicar a Chile en el mundo, comparando paisajes, ciudades, modos de vida y costumbres. Esta comparación fomenta una comprensión geográfica y de diversidad cultural. Otros objetivos impulsan la exploración de la vida cotidiana en distintas partes del mundo, reconociendo la importancia de todos los trabajos y cómo viven los niños de otras partes del mundo, comparando idioma, vestimenta, costumbres, festividades y comidas típicas, lo que permite trabajar la empatía, el respeto por las diferencias y el reconocimiento de contextos culturales diversos.

Formación ciudadana: La educación cívica se vincula más directamente con la interculturalidad, ya que promueven actitudes de tolerancia, respeto, empatía y no discriminación que son fundamentales para la convivencia en contextos escolares diversos. Si bien las Bases Curriculares no abordan de manera explícita la educación intercultural, hay objetivos que ofrecen una mirada intercultural. Las habilidades que se promueven pueden ser

elementos claves para hacer visible la diversidad cultural y generar un diálogo intercultural en el aula. Desde los ejes disciplinares, se identifican contenidos que permiten trabajar de manera comparativa aspectos históricos, geográficos y sociales entre Chile y algunos países de origen de los estudiantes migrantes. La formación ciudadana es un elemento clave que, de forma transversal, podría orientar los procesos formativos con valores contra la discriminación, pero se asume que los estudiantes son chilenos y en este supuesto se forma para la ciudadanía.

Para ampliar este análisis, se revisaron las actividades orientadoras que proponen los Objetivos de Aprendizaje (OA) que, a juicio de esta investigación, se encuentran más vinculadas con el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. Para ello, se examina a continuación el Programa Educativo y los libros de texto para los estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta asignatura fue seleccionada debido a la diversidad de sus contenidos sociales y culturales, lo que permite identificar si existe un enfoque intercultural en los contenidos, si se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, cómo se representan los grupos migrantes, si existen lineamientos claros para que los docentes aborden temas de interculturalidad y finalmente, si los docentes cuentan con un respaldo para trabajar la interculturalidad.

4.3 Diversidad cultural y migración en el aula: una mirada a los planes, programas y libros de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico en Chile.

El presente análisis se centra en la revisión de los contenidos de los planes, programas y libros de texto de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° a 6° Básico en el sistema educativo chileno, con el objeto de identificar cómo se aborda la diversidad cultural y, en particular, la migración actual. Si bien el uso de los textos escolares no es obligatorio, el Ministerio de Educación recomienda su utilización, ya que constituyen una orientación pedagógica y una herramienta clave para asegurar un acceso equitativo al conocimiento.

Un aspecto que se destaca en los planes y programas es la necesidad de atender la diversidad cultural, social, étnica, religiosa, de género, los ritmos de aprendizaje y los niveles de conocimiento (MINEDUC, 2012, p. 16) De acuerdo con el MINEDUC la diversidad cultural es “un patrimonio común de la humanidad que representa cada una de las expresiones

identitarias y culturales que puedan existir en el presente, o hayan existido en el pasado” (2020, p.3). El fin es promover el respeto, se busca asegurar que los aprendizajes sean significativos en relación con el contexto, e intentar que, pese a la diversidad, todos los estudiantes puedan lograr los objetivos de aprendizaje. Para ello, en dicho documento se recomienda al docente considerar más tiempo y el uso de métodos diferenciados para el logro de los aprendizajes, a pesar de que existen escasos apoyos didácticos que faciliten al docente esta tarea.

A partir del examen de las unidades, los objetivos de aprendizaje y las actividades propuestas en los textos escolares, se busca reflexionar sobre los enfoques pedagógicos presentes y la posibilidad de utilizarlos desde una perspectiva intercultural. Esta es una materia que permite entender las distintas dimensiones de la integración social de la niñez migrante: ¿qué lugar ocupan los migrantes en la narrativa de los libros de texto?, ¿cómo se valoran sus culturas y se les permite construir identificaciones híbridas?, ¿cómo se invita a la interacción social y el reconocimiento mutuo entre culturas? (Berry, 1997; Esser, 2001). Así, esta revisión permite evidenciar avances y limitaciones que pueden ser claves para comprender los desafíos de una enseñanza que reconozca y valore la presencia de estudiantes migrantes en las aulas.

En la Tabla 4.2, se detalla un resumen de los contenidos de la Unidad 4 en 1° Básico (lecciones 1 y 2) con el fin de identificar áreas de oportunidad y realizar breves recomendaciones. La unidad 4 del 1° Básico presenta una perspectiva de la diversidad centrada en un nacionalismo cultural, ya que de acuerdo con Espinoza y Aguilera (2020, p.140) todo gobierno construye discursos que configuran una idea de comunidad nacional y la construcción se inicia en la infancia. En Chile, los contenidos curriculares se estructuran bajo un enfoque de aprendizaje activo, el cual promueve que los estudiantes asuman un papel central en la construcción de su conocimiento. Este modelo, vinculado a la perspectiva constructivista, sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros y con el entorno, otorgando significado propio a los nuevos saberes (Vygotsky, 1978). Para las actividades del texto escolar de Historia se desarrolla esta metodología en 3 niveles 1) activo, 2) comprendo y 3) aplico.

Tabla 4.2 Resumen de contenidos con potencial intercultural: Planes y programas y libros de Historia, geografía y ciencias sociales de 1° Básico

Unidad en el programa: Unidad 4 - Diversidad cultural en Chile y el mundo.

Objetivo de aprendizaje (OA): OA 5- 6- 7- 12- 13.

Propósito de la unidad: a) Obtener información y conocer algunas expresiones culturales de Chile y el mundo. b) Valorar la vida en sociedad, las tradiciones y la diversidad cultural.

Actividad:

- Lección 1 ¿Qué expresiones culturales representan a Chile?

Emblemas nacionales de Chile, fiestas y celebraciones de Chile, personas que han contribuido a Chile y otros elementos culturales de Chile.

- Lección 2: ¿Qué expresiones culturales existen en otras partes del mundo? Celebraciones del mundo, juegos en el mundo, la niñez en otras partes del mundo. Se visibiliza la diversidad como algo que ocurre fuera de Chile.

Activo¹: ¿Qué celebraciones tenemos en Chile?

Comprendo: Se expone que en otros países también existen diversas celebraciones. Los países mencionados son: México, Brasil, Tailandia e Indonesia.

Aplico: Se pregunta y se invita a dibujar a los niños: ¿qué celebración chilena hablaría con una persona extranjera?

Me evalúo:

¿Qué expresiones culturales existen en Chile y en otras partes del mundo?

Actividad: Une los conceptos que se relacionan: Identidad, cultura y niñez.

Fuente: Texto del estudiante 1° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Reproducido con fines académicos.

En este caso, se promueve principalmente el conocimiento de las expresiones culturales propias de Chile (ver Figura 4.1). Así, a pesar de estas aperturas de las bases curriculares, aún existe una estructura que reproduce prácticas asimilacionistas (Berry, 1997) y monoculturales (Arias-Ortega, Quintriqueo, & Valdebenito, 2018).

Aunque se hace un esfuerzo por incorporar elementos culturales de otras partes del mundo en la Lección 2, estos se presentan como fenómenos lejanos, que ocurren “allá, fuera”

del país. Esto contribuye a una visión dicotómica de la cultura (“lo chileno” vs. “lo extranjero”) y se pierde la oportunidad de reconocer la diversidad cultural como parte de la vida cotidiana en el aula y en la sociedad chilena actual. Se usan como ejemplos países como Japón y Noruega, entre otros, lo cual resulta distante del contexto de la migración actual presente en las escuelas chilenas. En lugar de promover una mirada crítica e inclusiva de la diversidad cultural presente en las aulas, se refuerza una narrativa que invisibiliza la interculturalidad como experiencia cotidiana en el sistema escolar chileno.

No se menciona que en Chile existe actualmente una diversidad cultural producto de la migración, y se percibe una orientación hacia la asimilación – con un currículum chilenizante- (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016) más que hacia la convivencia intercultural. Esta omisión invisibiliza la realidad de muchos estudiantes que provienen de contextos migrantes, quienes no se ven reflejados en las narrativas ni actividades propuestas.

Figura 4.1 Lecciones 1 y 2: ¿Qué expresiones culturales representan a Chile? ¿Qué expresiones culturales existen en otras partes del mundo?



Fuente: Texto del estudiante 1° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, p.108-128

En la Tabla 4.3 se integran lecciones de 2° Básico que pueden aprovecharse como apoyo en clases desde una perspectiva intercultural. En este nivel, se observa un enfoque más cercano al contexto de la migración actual en las escuelas, lo que representa un avance en la incorporación de la realidad sociocultural del estudiantado, ya que si bien se destaca cómo se construye la sociedad chilena a partir de los pueblos originarios, españoles y migrantes, también se incluye la migración actual, mediante breves relatos de niños de países como Haití, Venezuela, China y Argentina.

Tabla 4.3 Resumen de contenidos con potencial intercultural: Planes y programas y libros de Historia, geografía y ciencias sociales de 2° Básico

Unidad en el programa: Unidad 3 - Chile, una sociedad mestiza y multicultural

Objetivo de aprendizaje (OA): OA 3- 4- 12 y 13.

Actividad:

• **Lección 1:** ¿Cuál es el legado de los pueblos originarios y de la población española? Identificar elementos de cambio y continuidad, la llegada de población española, el legado español.

Activo: ¿Qué significa ser migrante?

Comprendo: Se detalla la llegada de otras culturas a Chile, los primeros migrantes, en distintas épocas y por diversas razones, entre ellos: pueblos afrodescendientes chilenos, alemanes, ingleses, árabes.

Aplico: Se invita a los niños a imaginar un viaje al pasado para conocer personas de alguna comunidad inmigrante mencionada en la lección. La actividad es que los estudiantes puedan realizar alguna pregunta creada por ellos a estos inmigrantes del pasado. ¿Qué le preguntaría?

• **Lección 2:** ¿Qué comunidades de inmigrantes se han establecido en Chile? Comunidades de inmigrantes del pasado y sus aportes, comunidades de inmigrantes en el presente y sus aportes.

Activo: ¿Qué actitud tendrías si hoy llegara a tu curso alguien de otro país?

Comprendo: Se expone la migración de los últimos años de países como Argentina, Perú, Bolivia, Colombia, Haití y Venezuela. También, los aportes que han realizado en el arte, la gastronomía y el comercio.

Aplico: Se invita a los niños a compartir qué le preguntaría a estos inmigrantes, y si ellos fueran inmigrantes ¿Qué tradiciones de su país les gustaría mantener? ¿Cómo pueden mostrar respeto a las personas de otras culturas?

Me evalúo:

Actividad: Pregunta para desarrollar en clase ¿Por qué tenemos que valorar la diversidad en una sociedad multicultural?

Fuente: Texto del estudiante 2° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Reproducido con fines académicos.

En las figuras de estas lecciones de 2° Básico (Figura 4.2) se incluyen representaciones de comunidades migrantes del presente, considerando, por ejemplo, la migración proveniente de Haití. Esta incorporación permite visibilizar parte de la diversidad presente en las aulas y reconoce a los estudiantes migrantes. Además, se subraya el derecho a la educación como elemento clave para la inclusión y acogida de estudiantes migrantes. En el libro de clases, este análisis se complementa con videos que están disponibles en línea.¹² En uno de los videos, los niños comentan que muchas palabras en el vocabulario chileno provienen de los pueblos originarios. En otro video, se relata la llegada de compañeros extranjeros a la escuela y se muestran actividades como investigaciones realizadas por los estudiantes para conocer más de los países de origen de sus compañeros nuevos.

Figura 4.2 Presentación de la Unidad 3 “Chile, una sociedad mestiza y multicultural “y Lección 2 “Comunidad de inmigrantes en el presente y sus aportes”

En Chile conviven personas con distintas culturas, es decir, existe una gran diversidad cultural.
¿Por qué la sociedad chilena es mestiza y multicultural?

Mis padres vinieron a Chile desde Haití, yo nací acá.

Mi mamá es inglesa y mi padre chileno, yo nací en Chile.

Con mis abuelos y mis padres vinimos de Colombia.

Propósito de la Unidad

- Conocer y distinguir los aportes de diversas culturas en la formación de la sociedad chilena.

Comenta con tu curso:

- ¿Con cuál de estos niños o niñas te identificas más?, ¿por qué?
- ¿Cómo te presentarías tú ante estos niños y niñas?

Comunidades de inmigrantes en el presente y sus aportes

Activo

¿Qué actitud tendrías si hoy llegara a tu curso alguien de otro país?

Comprendo

En los últimos años, han llegado a Chile distintos grupos de inmigrantes. Algunos vienen de países americanos, como Argentina, Perú, Bolivia, Colombia, Haití y Venezuela. Otros provienen de países más distantes, como España (en Europa) y China (en Asia). Conoce sobre algunos de ellos.

¡Bonjour, koman ou ye? Soy Marie y vengo de Haití. Hablamos kreole, pero estamos aprendiendo a hablar español. Una comida típica que seguimos preparando es el pouf fri o pollo frito.

Somos ciudadanía

Cuando se llega a vivir a un nuevo lugar, se experimentan muchos cambios y hay que adaptarse a ellos. Una forma en la que Chile ayuda a las familias que migran es garantizando el derecho a la educación de niños y niñas sin condiciones. ¿Cómo crees que el derecho a la educación aporte a que niños y niñas se sientan acogidos en un nuevo país?

79 96

Fuente: Texto del estudiante 2° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (p.79-96).

Estas actividades reflejan un esfuerzo por validar la diversidad cultural y valorar la importancia de reconocer la cultura local y extranjera. Desde la perspectiva intercultural (Walsh,

¹² www.auladigital.cl (código: T23S2BP081A - T23S2BP100A)

2009), estas prácticas son oportunidades para el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, donde estudiantes y docentes se reconocen como sujetos con saberes propios (Freire, 1970). Sin embargo, Freire indica que el diálogo auténtico no se limita a intercambiar información, sino que implica problematizar la realidad para buscar su transformación (Walsh, 2004). Al no problematizar esta realidad, solo se podría identificar que existen personas de distintos países en el aula, lo que corresponde a una perspectiva multicultural. Para avanzar en una perspectiva intercultural, por ejemplo, se podrían crear estrategias para desconfirmar estereotipos (Navas et al. 2004).

En cuanto al 3° Básico, la Lección 1 se aborda desde el enfoque de los derechos de los niños, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la tolerancia (Tabla 4.4). Sin embargo, la temática se presenta de forma superficial. En el recurso 1 (Figura 4.3) se menciona brevemente cómo la presencia de extranjeros en Chile ha generado que distintas culturas convivan en el aula de clase, pero no se aprovecha el resto de la lección para profundizar en la situación actual de los estudiantes migrantes frente las experiencias de discriminación que ellos puedan enfrentar.

Tabla 4.4 Resumen de contenidos con potencial intercultural: Planes y programas y libros de Historia, geografía y ciencias sociales de 3° Básico

Unidad en el programa: Unidad 4 - ¿Cómo aportamos a la vida en comunidad?

Objetivo de aprendizaje (OA): OA5-11-12-13-14-15-16.

Recurso 1: La educación de los niños en Chile

La educación como un derecho para todos los niños, niñas y adolescentes. Así, tanto los chilenos como los extranjeros acceden a este derecho.

La convivencia de distintas culturas se llama diversidad cultura

Lección 1: ¿Cómo debemos actuar para aportar a la buena convivencia?

Se presentan diversas actividades para comprender que es la tolerancia, el respeto y la honestidad, orientando estas actitudes a la importancia de una buena convivencia en la escuela y en el hogar.

Lección 2: ¿Por qué los niños necesitan una protección especial de sus derechos?

Se da énfasis en la ausencia de los derechos de los niños en el pasado y la falta de protección y cuidados necesarios. Del mismo modo, incorporan ejemplos de los derechos de los niños en la

actualidad, desarrollando actividades (película wall y cortometraje cuerdas) para reconocer y aprender la forma en que se deben garantizar estos derechos de los niños.

Lección 3: ¿Cuál es el papel de las instituciones en la sociedad? ¿Qué es una institución? Se presentan los diversos tipos de instituciones.

Qué aprendí: ¿Por qué actitudes como la honestidad aportan a la buena convivencia? Se invita a los niños a crear un cómic en el que puedan reflejar los temas trabajados en la unidad.

Fuente: Texto del estudiante 3° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Reproducido con fines académicos.

Las Figuras 4.3, correspondientes al libro de clases, presentan la Unidad 4, donde se destaca que la educación es un derecho tanto para los estudiantes nacionales como extranjeros. Este enfoque representa un reconocimiento explícito del principio de igualdad y del derecho a la educación como pilar fundamental para la inclusión (Santibáñez et al., 2005), sin embargo, no se desarrolla en profundidad, sólo se menciona al inicio de la unidad, sin crear actividades que permita a los niños generar una reflexión de los derechos que tienen los niños extranjeros en Chile.

Figura 4.3 Presentación Unidad 4 ¿Cómo aportamos a la vida en comunidad? y Actividad de cortometrajes

Unidad 4 ¿Cómo aportamos a la vida en comunidad?

Recurso 1 La educación de los niños en Chile
En Chile, la educación es un derecho para todos los niños, niñas y adolescentes. Así, tanto los chilenos como los extranjeros acceden a este derecho.

La presencia de extranjeros en Chile ha generado que distintas culturas convivan día a día en clases. Esto se llama **diversidad cultural**. La tolerancia y el respeto por la diversidad cultural aportan a la vida en comunidad.

▲ Escuela Básica Divino Maestro, Cerro Navia, Santiago.

▲ Escuela Belén Villa O'Higgins, La Florida, Santiago.

Recurso 2 Cortometraje Cuerdas
Cuerdas es una historia de dos grandes amigos, pero también es una historia de inclusión, de respeto y de amor.
Nicolás Solís es un niño con parálisis cerebral. En la escuela lo ven como alguien especial. Sin embargo, para María, él es solo un niño que necesita una mano amiga. Ella lo integra en sus juegos y en su mundo amarrando su mano a la de él con una cuerda. Así, puede jugarlo.

Derechos de los niños relacionados
A no ser discriminado.
A tener protección y ayuda en caso de vivir en situación de discapacidad.

Si pueden, vean esta película y comenten qué enseñanza sobre los derechos de los niños les dieron.

Elige Educar. Recuperado de www.eligeeducar.cl (Adaptación).

Glosario
Inclusión: busca que todas las personas tengan las mismas oportunidades.

En grupos, desarrollen lo siguiente:

- Crean una historia relacionada con uno o más derechos de los niños.
- Inventen un título creativo.
- Imaginen que la historia será una película. Hagan un afiche de ella y preséntenlo a su curso.

Lección 2 ¿Por qué los niños necesitan una protección especial de sus derechos?

Fuente: Texto del estudiante 3° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (p.148-183).

En la Tabla 4.5, se ubica la lección 1 de la Unidad 3 de 4° Básico la diversidad cultural se aborda desde la perspectiva indigenista (Quilaqueo & Torres, 2013), destacando el legado

cultural de los pueblos originarios en ámbitos como la música, la gastronomía, el lenguaje, entre otros. De tal modo, que permite valorar la herencia histórica y cultural de las primeras civilizaciones americanas, apegándose a un enfoque clásico de la interculturalidad (Quilaqueo & Torres, 2013). Sin embargo, la diversidad cultural de los pueblos originarios derivada de la migración actual está prácticamente ausente. Las pocas menciones a personas extranjeras en el texto escolar no alcanzan a generar una reflexión significativa ni a contribuir a una comprensión más amplia de las dinámicas multiculturales presentes en las aulas.

Tabla 4.5 Resumen de contenidos con potencial intercultural: Planes y programas y libros de Historia, geografía y ciencias sociales de 4° Básico

<p>Unidad en el programa: Unidad 3: Legado y presente de las civilizaciones y los pueblos originarios de América.</p> <p>Objetivo de aprendizaje (OA): OA14</p> <p>Las grandes civilizaciones americanas: Maya, Azteca e Inca.</p> <p>Actividad: Lección 1- ¿Cuál es la influencia o el legado de las civilizaciones americanas en el presente?</p> <p>Se comenta del legado de las civilizaciones americanas, por ejemplo: el día de muertos como una tradición y herencia de las antiguas culturas mesoamericanas.</p> <p>¿En qué ámbitos de la vida está presente el legado de las civilizaciones americanas? Se menciona el patrimonio arquitectónico, alimentos, recetas, comidas, festividades religiosas, celebraciones, técnicas textiles, lenguas.</p> <p>Lección 2: Los pueblos originarios de América en la actualidad</p> <p>Se desarrolla la actividad con relación a la pregunta ¿Cómo es el presente de los pueblos originarios en el continente americano? las situaciones más complejas que vive gran parte de la población originaria es la pobreza y la discriminación.</p> <p>Lenguas originarias en Chile ¿Las lenguas son reflejo de la diversidad de un territorio?</p> <p>Taller de habilidades: ¿Por qué es valioso que exista diversidad cultural en América?</p> <p>Qué aprendí: ¿Qué hemos heredado de las civilizaciones y los pueblos originarios?</p> <p>Unidad 4: Lección 1. Derechos de los pueblos originarios</p> <p>Algunos temas abordados: a) resultados del Estudio de opinión realizado a niños, niñas y adolescentes del año 2019. b) Educación intercultural en Chile, explica la existencia de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, la cual se implementa principalmente en escuelas con matrícula indígena.</p>
--

Fuente: Texto del estudiante 4° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Reproducido con fines académicos.

En la figura 4.4, se exponen los contenidos de la lección 1 de la Unidad 3 relativa a la interculturalidad. Se observa que el libro de clase se centra en el legado de las civilizaciones

americanas, pero sin situarlo en los contextos de los propios estudiantes. Por lo tanto, la noción de interculturalidad que predomina está centrada en el reconocimiento de la diversidad como una herencia cultural y como patrimonio, más que una relación existente de diálogo y transformación. Además, la actividad del libro de clases si bien se introduce el concepto de educación intercultural en el contexto chileno en la Unidad 3, se aborda desde la perspectiva de los pueblos originarios y en la Unidad 4 aparece que de acuerdo con la Defensoría de la Niñez los migrantes de padres indígenas se sienten más discriminados que los indígenas originarios de Chile, pero no se abordan las razones.

Además, la lección plantea la diversidad de forma descriptiva, limitando la posibilidad de reconocer y generar espacios de diálogo para reflexionar que la niñez migrante también puede tener ascendencia de pueblos originarios, no solamente la niñez nacida en Chile. Así, en 4º Básico se desaprovecha la oportunidad para promover una interlocución entre estudiantes, que fomente una interculturalidad crítica orientada al reconocimiento mutuo y la posibilidad de reflexionar sobre las relaciones de poder presentes en esta interlocución (Walsh, 2010).

Figura 4. 4 Unidad 3, Lección 1: Influencia y legado de las civilizaciones americanas en el presente

Lección 1

Influencia y legado de las civilizaciones americanas en el presente

¿Qué estudiaré?

- El legado de las civilizaciones americanas.
- El aporte medioambiental de los pueblos originarios.
- Continuidades y cambios en las sociedades americanas.

¿Qué sé?

- ¿Qué áreas habitaban mayas, incas y aztecas?, ¿qué lenguas hablaban?, ¿qué productos consumían?

¿Cómo influyen las civilizaciones americanas hoy?

Si bien las grandes civilizaciones americanas tuvieron su desarrollo hace siglos, dejaron un importante **legado cultural** que perdura hasta la actualidad y que se manifiesta en diferentes ámbitos, como la lengua, la artesanía, la música, la alimentación, técnicas agrícolas, la arquitectura y la cosmovisión. Esta herencia se mantiene viva en los **pueblos originarios** descendientes de estas civilizaciones y en muchos países de América, especialmente de la **región andina** y de **Mesoamérica**. Este legado está presente, en mayor o menor medida, en la cultura de gran parte de la población americana.

Legados de las civilizaciones americanas

El Día de los Muertos mezcla tradiciones y creencias de las antiguas culturas mesoamericanas con elementos de la religión católica.

El joven en la festividad del Día de los Muertos en Oaxaca, México.

La alimentación a base de maíz sigue siendo significativa tanto en Mesoamérica como en la región andina.

Campos de maíz, región de Arequipa, Perú.

Vocabulario
Legado cultural: transmisión de conocimientos, valores y costumbres de generación en generación.
Pueblos originarios: grupos humanos descendientes de las culturas originarias de América, que han mantenido características culturales y sociales.

Algunos resultados del Estudio de Opinión realizado a niños, niñas y adolescentes del año 2019

Quiénes pertenecen a un pueblo originario se sienten más discriminados que quienes no.

Los principales aspectos de discriminación son su edad, su color de piel, problemas con su familia y sus creencias.

Los principales aspectos de discriminación son la nacionalidad de sus padres y su color de piel.

Quiénes son migrantes se sienten más discriminados que quienes son de Chile.

Defensoría de la Niñez (2020). Estudio de opinión niños, niñas y adolescentes 2019.

Educación intercultural en Chile

Desde hace algunos años, Chile comenzó a implementar una educación **intercultural**, la cual busca integrar y valorar las distintas culturas presentes en nuestra sociedad. Esta educación considera la asignatura de **Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales** para los pueblos reconocidos por el Estado hasta el año 2022. Esta asignatura considera grandes ejes o ámbitos temáticos. Uno de ellos, corresponde a la **cosmovisión** de estos pueblos, lo que considera aprender sobre la **tradición oral** vinculada a creencias sobre origen del mundo y sus relatos fundacionales. A modo de ejemplo, para el caso del pueblo **Rapa Nui**, un relato central que aprenden y valoran, es el de **Make-make o kati-kati ana**, que se traduce como Make-make el creador o el que está creando. Make-Make es, según las creencias Rapa Nui, quien creó el mundo y su imagen está muy presente en la isla, siendo algunas talladas en piedra y muy antiguas.

Actividad

A partir de la información de estas páginas, responde.

- ¿Qué opinas sobre los datos del estudio realizado por la Defensoría de la Niñez? Fundamenta tu opinión.
- ¿Qué acciones has realizado para evitar que niños y niñas con los que te relaciones se sientan discriminados?
- ¿Por qué valorar y respetar la diversidad cultural contribuye a la protección de los derechos de todas las personas?

Fuente: Texto del estudiante 4º Básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, p. 145.

En cuanto a los contenidos de 5° Básico, se aborda en la Unidad 4, Lección 1, la temática de los grupos de especial protección, desde un enfoque de derechos. Entre ellos se considera los derechos de la niñez, de las personas con discapacidad, de las mujeres, de los trabajadores migrantes y sus familias, así como el derecho a no sufrir discriminación racial. Desde una perspectiva crítica, este enfoque permite cuestionar la estructura social existente. González et al. (2023) plantea que se debe empoderar a estos grupos, reconocer sus derechos y visibilizar la desigualdad establecida por la cultura occidental-eurocéntrica dominante (González et al., 2023).

Se menciona la discriminación en el ámbito escolar, sin embargo, no se profundiza en las experiencias de discriminación que pueden sufrir, por ejemplo; los estudiantes migrantes en el entorno educativo. Al respecto, Oviedo (2017) asocia la discriminación a la violencia, no sólo física y psicológica, también a diversas manifestaciones de “tipo simbólico o cultural, de tipo estructural o social”. Abordar de manera más profundas estas manifestaciones puede contribuir en la planeación de estrategias pedagógicas para prevenir la discriminación en el ámbito escolar, actuando como una medida de protección para los estudiantes.

Tabla 4.6 Resumen de contenidos con potencial intercultural: Planes y programas y libros de Historia, geografía y ciencias sociales de 5° Básico

Unidad en el programa: Unidad 4 - Derechos, deberes y participación.

Objetivo de aprendizaje (OA): OA13-16

Actividad: Lección 1 Los derechos ¿Por qué la vida en comunidad requiere del respeto y protección de los derechos?

Los derechos de los grupos especiales de protección (incluyendo los migrantes).

Percepción sobre la vulneración de derechos: 25,5% inmigrantes latinoamericanos, según el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2018).

¿Qué entendemos por discriminación en el ámbito escolar?

Reflexiona:

¿Qué compromisos puedes asumir para respetar y defender la igualdad de derechos de todas las personas en cualquier contexto?

Fuente: Texto del estudiante 5° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Reproducido con fines académicos.

En la Figura 4.5, se observa el contenido de la Unidad 4 en la lección, el cual menciona la población migrante desde una perspectiva de derechos de grupos de especial protección, haciendo énfasis en que estos grupos han tenido una historia de vulneraciones y discriminación. Por otra parte, se amplía el concepto de discriminación entendiendo esta desde el ámbito escolar, destacando distintas formas de discriminación que incluye el racismo.

Figura 4.5 Unidad 4, Lección 1: Derechos de grupos de especial protección

Derechos de grupos de especial protección

¿Por qué son importantes los derechos específicos?

Si bien los derechos humanos son para todas las personas sin distinción, durante décadas los países han firmado diversos convenios, es decir, acuerdos, para garantizar la no discriminación y los derechos de grupos considerados de especial protección. Esto, porque se considera que han tenido una historia de muchas vulneraciones y discriminación, y se requiere de un gran compromiso social y estatal para que no sigan ocurriendo. Por ejemplo, se han firmado convenios o tratados para la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); los derechos de la niñez (1989); la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990); los derechos de las personas con discapacidad (2006), entre otros.

Glosario

Vulneración: cualquier transgresión de los derechos fundamentales establecidos en la ley.

Discriminación: trato desfavorable o de desprecio a determinada persona o grupo por motivos raciales, religiosos, de género, de orientación sexual, entre otros.

Percepción sobre la vulneración de derechos

En 2018 el Instituto Nacional de Derechos Humanos realizó una encuesta para "medir las concepciones, actitudes y valoraciones en torno a los Derechos Humanos, así como las experiencias de vulneración de la población de 14 años y más residentes en Chile".

Respuesta frente a la pregunta: En su opinión, ¿a quiénes se les respetan menos los derechos en Chile?

- 41,9% pueblos indígenas
- 39,7% personas pobres
- 29,3% personas mayores
- 26,5% homosexuales y lesbianas
- 25,5% inmigrantes latinoamericanos
- 17,1% mujeres

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2018). Resultados de la IV Encuesta Nacional de Derechos Humanos.

¿Qué entendemos por discriminación en el ámbito escolar?

La Superintendencia de Educación es un servicio público cuyo fin es "asegurar una educación de calidad, resguardando derechos, promoviendo el cumplimiento de deberes y garantizando igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes de Chile, en establecimientos de educación parvularia, básica y media".

"La discriminación en el ámbito escolar constituye todas aquellas prácticas que, por acción u omisión, impiden el fin último de la educación, es decir, el pleno desarrollo de las personas, de sus proyectos de vida e identidades y la posibilidad de una participación activa en la sociedad. Esta se expresa en dos dimensiones: vertical, del establecimiento al estudiante; y horizontal, entre los alumnos y alumnas. Entre las distintas formas de discriminación se pueden destacar, por ejemplo, la discriminación estética, de género, por orientación sexual y racismo, entre otras".

Superintendencia de Educación (s./f.). Prácticas inclusivas y no discriminación. Fomentemos una buena convivencia en espacios educativos. www.supereduc.cl

Fuente: Texto del estudiante 5° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. p. 158.

Por último, en los contenidos de 6° Básico en la Unidad 4, lección 2 (Tabla 4.7), se aborda la diversidad cultural a partir de los datos demográficos. Esta estrategia de valoración de la diversidad es positiva, ya que permite reflexionar en la diversidad de orígenes nacionales presentes en las aulas, permite comprender que la multiculturalidad es una realidad presente, favoreciendo la toma de conciencia tanto para los docentes como estudiantes. Los antecedentes presentados en el libro de clase corresponden al Censo del año 2017, con actualizaciones del

año 2021. En ellos se detalla los cinco principales países de origen de las personas migrantes residentes en Chile, entre ellos: “Venezuela (30,0%), Perú (16,6%), Haití (12,2%), Colombia (11,7%) y Bolivia (8,9%) destacando que se concentran principalmente en la región Metropolitana” (ver Figura 4.6) (Texto del estudiante 6° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

Tabla 4.7 Resumen de contenidos con potencial intercultural: Planes y programas y libros de Historia, geografía y ciencias sociales de 6° Básico

Unidad en el programa: Unidad 4 - Ambientes naturales y regiones de Chile

Objetivo de aprendizaje (OA): OA 13

Actividad: Lección 2 Las regiones – Población en las regiones de Chile

¿Cómo se distribuye la población en Chile? Se hace énfasis a las características demográficas, ejemplo: volumen de población, población urbana y rural, inmigración, densidad de población.

Datos demográficos de Chile: Inmigrantes residentes en el país – Población regional

Reflexiona: ¿Qué relación piensas que existe entre las características físicas de tu región y la distribución de la población?

Fuente: Texto del estudiante 6° Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Reproducido con fines académicos.

A pesar de la relevancia de estos datos para comprender de mejor manera la diversidad cultural presente en el país, la actividad de esta temática se desarrolla principalmente con relación a conocer los datos, preguntando a los estudiantes: ¿Qué datos sobre inmigración se entregan? sin posibilitar el análisis de las implicaciones que tiene la inmigración en la comunidad y, en especial, el ámbito educativo, ya sea en los contenidos de la Unidad, ni en la reflexión y evaluación de esta.

El análisis de los contenidos de historia, geografía y ciencias sociales desde 1° a 6° Básico permite identificar distintos enfoques desde los cuales se aborda la diversidad cultural y la migración en el currículo escolar chileno. Estos enfoques reflejan tanto avances como limitaciones en la incorporación de una mirada intercultural en el proceso educativo. A grandes rasgos, se observa una evolución temática que, sin embargo, presenta importantes vacíos de articulación, relacionados con el enfoque pedagógico para enseñar la diversidad cultural y la

migración de manera evolutiva y permanente a lo largo del curriculum, así como la profundidad reflexiva que debería caracterizar una interculturalidad crítica (Walsh, 2004).

Figura 4.6 Población en las regiones de Chile y Actividad ¿Cómo se distribuye la población en Chile?

Población en las regiones de Chile

¿Cómo se distribuye la población en las regiones de Chile?

Otros aspectos que distinguen a las regiones de Chile son sus características demográficas, es decir, las que refieren a la población que habita en cada una de ellas y su distribución en el territorio. Por ejemplo, volumen de población (cantidad), **población urbana y rural**, **inmigración**, densidad de población, entre otras características.

Glosario

Población urbana y rural: en Chile, la población urbana, es aquella que habita en localidades de más de 2.000 habitantes (ciudades y pueblitos). La rural es aquella que habita en localidades con 1.000 o menos habitantes (aldeas y caseríos). Entre 1.001 y 2.000 habitantes depende de las actividades económicas predominantes.

Inmigrante: persona que llega a vivir a un país o región diferente de donde vivía originalmente.

Datos demográficos de Chile

El Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE) es un organismo estatal que produce y difunde estadísticas oficiales del país, con información confiable y accesible. El último censo oficial realizado por esta institución fue el año 2017, aunque cada año actualiza ciertos datos con otras instituciones. Un nuevo censo oficial será realizado durante el primer semestre de 2024.

Inmigrantes residentes en el país

“Los principales cinco países de las personas extranjeras residentes en Chile en 2021 son: Venezuela (30,0%), Perú (16,6%), Haití (12,2%), Colombia (11,7%) y Bolivia (8,9%), los que sumaron en conjunto poco más de 79%.

A nivel regional, la Región Metropolitana concentra la mayoría de la población extranjera residente en el país, con 61,3%. Antofagasta es la segunda región con mayor cantidad de personas extranjeras (7,2% de la población extranjera), superando levemente a Valparaíso (6,5%).”

Las regiones más urbanas y rurales

“Según el último censo realizado el año 2017, las regiones con predominio de personas en áreas urbanas son la Metropolitana (96,3%), Antofagasta (94,7%) y Tarapacá (93,8%). Las regiones con más personas que viven en zonas rurales son Ñuble (30,6%), La Araucanía (29,1%) y Los Ríos (28,3%).”

En línea

Para obtener datos de la población urbana y rural por región, ingresa el código T2356BP176A en www.audigital.cl

Región	Población registrada (N° total de habitantes)
Región de Arica y Parinacota	226.068
Región de Tarapacá	330.558
Región de Antofagasta	607.534
Región de Atacama	286.168
Región de Coquimbo	757.586
Región de Valparaíso	1.815.902
Región Metropolitana de Santiago	7.112.808
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	914.555
Región del Maule	1.044.950
Región de Ñuble	480.609
Región del Biobío	1.556.805
Región de la Araucanía	957.224
Región de Los Ríos	384.837
Región de Los Lagos	828.708
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	103.158
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	166.533
Total país	17.574.003

INE (2017). Síntesis de resultados, Censo 2017. INE y Servicio Nacional de Migraciones (2022). Estimación de personas extranjeras residentes en Chile.

En este mapa se muestra la densidad de población de Chile, es decir, la cantidad promedio de habitantes por kilómetro cuadrado. Las zonas de mayor densidad (en rojo) corresponden a grandes ciudades.

Actividad.

Resuelve a partir de la información de las páginas.

- 1 ¿Cuáles son las cuatro regiones más pobladas y las cuatro menos pobladas? ¿Cuáles son las regiones que tienen más población urbana y cuáles son las que tienen mayor población rural?
- 2 ¿Qué datos sobre inmigración se entregan?
- 3 ¿En qué regiones se presentan las mayores densidades de población? ¿Qué regiones presentan las menores densidades? ¿A qué piensas que se debe esta situación?
- 4 A partir de los recursos de estas páginas, elabora una tabla o cuadro con los datos de población de tu región.

Reflexión

- 5 ¿Qué relación piensas que existe entre las características físicas de tu región y la distribución de la población?
- 6 ¿Qué importancia tiene la realización del Censo Oficial 2024? ¿Cómo piensas que contribuye esto al país y a la democracia?

Entre marzo y junio de 2024 se realizará un nuevo Censo con el objetivo de conocer cuántos habitantes hay en el país, la forma en la que estos viven y dónde lo hacen. Por esta razón, todos y todas debemos participar, ya que es información esencial para realizar estimaciones y proyecciones de población.

Para acceder a un video sobre los objetivos del Censo 2024 y a una de sus redes sociales oficiales, ingresa los códigos T2356BP177A y T2356BP177B en www.audigital.cl

176 Unidad 4 • Ambientes naturales y regiones de Chile

Densidad de población en Chile

177

Fuente: Texto del estudiante 6° Básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. pp 176-77.

Los principales enfoques curriculares identificados en la asignatura analizada se resumen en la Tabla 4.8. Es pertinente señalar que estos son los únicos contenidos abordados en cada curso vinculados a la diversidad cultural, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se observa que, en los primeros niveles, especialmente en 1° Básico, predomina una mirada nacionalista centrada en las expresiones culturales propias de Chile (Gazmuri, 2017), mientras que la diversidad cultural se presenta como un fenómeno externo, desconectado de la realidad cotidiana del aula. Aunque, en 2° Básico se incorpora la migración actual y se reconocen derechos como el acceso a la educación, el enfoque sigue siendo superficial y carece de una perspectiva crítica que problematice las desigualdades que enfrentan las comunidades migrantes. En los cursos de 3° y 4° Básico, la inclusión de los estudiantes migrantes pierde fuerza en el contenido del texto escolares de historia: se promueven valores como la empatía y

el respeto, pero sin profundizar en las experiencias reales de estudiantes migrantes ni en las formas de discriminación que pueden vivir. En tanto, los niveles de 5° y 6° Básico abordan la migración desde un enfoque de derechos y a través de datos estadísticos, respectivamente, pero lo hacen de manera aislada y desarticulada del contexto escolar, sin generar una reflexión crítica sobre el racismo, la xenofobia, la exclusión y la vulneración de derechos como el acceso a la salud, viviendas dignas y falta de alimentación saludable que pueden sufrir los niños migrantes.

Tabla 4.8 Enfoques curriculares identificados en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Curso	Enfoque	Características
1°	Nacionalismo cultural	Reafirma la identidad nacional sin reconocer la diversidad interna actual. La diversidad se presenta como algo externo a Chile.
2°- 4°	Multiculturalismo descriptivo	Reconoce la coexistencia de culturas, pero sin fomentar el diálogo ni la transformación social. La migración se visibiliza, pero no se problematiza.
3°- 5°	Enfoque de derechos limitado	Mención de derechos de niños y migrantes, pero con poco vínculo con situaciones reales o mecanismos concretos de inclusión
6°	Perspectiva estadística descontextualizada	Ofrece datos útiles, pero sin reflexión sobre sus implicancias en la vida escolar y social.

Fuente: Elaboración propia

Para Berry (2005), el papel de las políticas educativas, la escuela y los modelos desde los que se aborda la educación de los migrantes, son factores que pueden influir en la inclusión o en la exclusión en este caso de los estudiantes migrantes. En cuanto a los contenidos curriculares de esta asignatura, Jiménez et.al (2017) enfatiza que plasmar la diversidad cultural en el curriculum es lo más difícil, hay que repensar el curriculum para “valorar las diferencias como signos de identidad” (p.112), pues “significa atreverse [a erradicar] con las desigualdades e inequidades, comprendiendo el proceso educativo como un asunto de relaciones de poder a partir de las posiciones en las que se encuentran los estudiantes inmigrantes en la escuela” (p.112). La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene una inclinación altamente política, es desde ahí que se debaten y negocian los contenidos (Gazmuri, 2017) para la

enseñanza de esta asignatura, que está “muy relacionada con la construcción de la identidad” nacional de los estudiantes chilenos (Mora-Olate, 2022).

Finalmente, se puede observar que el contenido curricular podría ser mejorado y articulado de manera más coherente entre los niveles de 1° a 6° Básico, de forma que exista una progresión real en los temas relacionados con la diversidad cultural y la migración. Los temas se podrían desarrollar con mayor profundidad y continuidad, en la medida que los niños adquieran una mayor capacidad de reflexionar críticamente. Esto permitiría fomentar, desde las primeras etapas educativas, una verdadera inclusión de los estudiantes extranjeros, promoviendo la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza presente en las escuelas y en la sociedad chilena en su conjunto.

4.4 Declaración de la diversidad cultural e inclusión en misión, visión y sellos educativos

En este apartado se realiza una revisión de los proyectos educativos institucionales (PEI) de las escuelas, misión, visión y sellos. Los PEI son documentos orientadores de la identidad, visión pedagógica y compromiso ético de cada comunidad educativa. En contextos escolares con presencia de estudiantes migrantes, resulta clave analizar en qué medida estos documentos formales reconocen la diversidad cultural, y cómo abordan la inclusión educativa desde un enfoque intercultural.

Para contextualizar la información obtenida en los PEI de las escuelas participantes y comprender el hecho de que algunas escuelas han incorporado la interculturalidad de forma explícita en sus proyectos educativos mientras otras no lo han desarrollado, se incluye en la Tabla 4.9 el porcentaje de extranjeros en cada comuna donde se localiza la escuela y el porcentaje de estudiantes migrantes dentro de cada escuela. Por tanto, se observa que las escuelas ubicadas en comunas con una alta proporción de población migrante —como es el caso de Santiago Centro e Independencia— cuentan con PEI que reconocen y valoran la interculturalidad. Esto podría deberse, de acuerdo con la opinión de Esteban Gómez F. (coordinador programa migrantes) de la oficina de Educación Municipal en Santiago Centro: al hecho de que “las escuelas en comunas con mayor proporción de migrantes han sido el foco de múltiples intervenciones de la academia” lo cual ha permitido a las escuelas percatarse de la

importancia de la inclusión migrante en el ámbito escolar y desarrollar estrategias institucionales en esta línea. Por ejemplo, la Escuela Cóndor Andino en Santiago Centro destaca por haber participado activamente en diversas iniciativas relacionadas con la educación intercultural, lo que ha favorecido la construcción de un PEI con un enfoque en las realidades culturales de sus estudiantes. Además, factores como la gestión directiva, el vínculo con programas o investigaciones externas, el acceso a formación docente, y las políticas comunales específicas, pueden influir en la incorporación de la interculturalidad en el quehacer escolar.

Tabla 4.9 Población extranjera y matrícula de estudiantes migrantes en las comunas estudiadas

Escuela	Comuna	Población extranjera en la Comuna (INE 2022) ^a	% del total poblacional total de la Comuna ^b	% de matrículas de estudiantes extranjeros ^c	PEI valora interculturalidad migrante
Cóndor Andino	Santiago Centro	222.649	45.50%	71.30%	Enfoque declarado
Ahu Tahai	Independencia	57.936	43.30%	43%	Enfoque declarado
Escuela Especial Patagonia	Recoleta	38.089	21%	36%	Reconocimiento básico
Liceo Tierra del Fuego	Recoleta	38.089	21%	10.70%	Mención superficial
El Arrayán Austral	Quilicura	28.453	10.20%	33.60%	Mención superficial, protocolo ante vulneración de derechos

Fuente: Elaboración propia, con información del a) Instituto Nacional de Estadísticas (2022), b) Servicio Nacional de Migraciones (2024) y del c) Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024).

No obstante, este énfasis en la interculturalidad no se observa en escuelas de comunas con menor proporción de extranjeros. Por ejemplo, El Arrayán Austral, ubicado en Quilicura, comuna con 10.2% de extranjeros, se observa un porcentaje alto de estudiantes extranjeros

(33.6%), sin embargo, no ha desarrollado un PEI con enfoque intercultural claro. Esto sugiere que la presencia migrante en la escuela, por sí sola, no garantiza transformaciones institucionales, sino que el contexto pudiese ser importante también.

En primer lugar, el **PEI de la Escuela Cóndor Andino**, ubicada en Santiago Centro, es el único que declara abiertamente un sello educativo de carácter intercultural. En este se señala que la interculturalidad “refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”. Esta definición de interculturalidad va más allá del mero reconocimiento de la diferencia, implica la posibilidad de construir significados culturales de manera conjunta. Desde esta mirada, la interculturalidad crítica puede entenderse como un proceso constante de diálogo y negociación que se sustenta en el respeto, la legitimidad, la equidad y la igualdad entre los actores involucrados (Walsh, 2004). En su visión institucional se reafirma el propósito de ofrecer una enseñanza que “considere la entrega de una educación intercultural, emocional y artística donde se respete la diversidad, los principios y valores humanos”. La misión complementa esta orientación al comprometerse con un ambiente “saludable, intercultural e inclusivo”, en función de una educación integral que considera a la persona en un ámbito amplio biopsicosocial.

En concordancia con esta línea, una profesora de la escuela destaca la importancia de explicitar en el proyecto educativo las características, los valores y las costumbres de los estudiantes migrantes, como elemento fundamental: “Lo más importante es que como la escuela está basada en puro inmigrante, que su misión inicial, su proyecto educativo, sea en relación con lo que es al inmigrante ya, en buscar sus competencias, la parte valórica, sus costumbres, etcétera” (D7_Santiago Centro).

La propuesta educativa de la Escuela Cóndor Andino representa un avance en relación con las demás escuelas, al incorporar explícitamente la interculturalidad como sello institucional. Esta postura refleja no sólo una intención, sino también una comprensión más profunda del valor de la diversidad cultural en el ámbito escolar. De esta manera, cuando existe una comunicación adecuada entre el PEI y el docente, se puede lograr una mejor comprensión del enfoque que debe guiar el trabajo docente.

Siguiendo en esta misma línea, el **PEI de la Escuela Ahu Tahai**, ubicada en la comuna de Independencia, presenta una formulación más explícita en relación con la diversidad cultural y el testimonio de docentes declara que se rige con el sello intercultural. En su misión se declara el compromiso de formar estudiantes “con identidad propia, inspirados en principios y valores, con capacidad de liderazgo y compromiso ciudadano que fomenta estilos de vida saludables y respetuosos de la diversidad cultural”. Esta cita permite observar un posicionamiento más claro en torno a la aceptación y el respeto por las diferencias culturales, integrándolo como parte de los principios orientadores del proyecto educativo. Asimismo, la visión refuerza esta afirmación al proyectar una institución que sea “respetuosa de la realidad cultural y las diferencias individuales”. Esta definición centrada en las "diferencias individuales" reduce el potencial de la diversidad como un recurso educativo crítico y colectivo. Poblete (2019) subraya que la interculturalidad supone diálogo y transformación de las estructuras dominantes. Estas visiones indican que, a pesar de que el PEI admite la diversidad, todavía sostiene una perspectiva individualista que necesita ser reconsiderada para progresar hacia una interculturalidad verdaderamente crítica.

Al respecto, una profesora reflexiona que, si bien el PEI explicita un enfoque de educación intercultural como parte de sus sellos institucionales, no ha existido una formación docente que permita llevarlo a la práctica, señalando: “No, nunca me han enseñado nada de eso. Sabe, voy a hacer una acotación. Esa pregunta que usted me hizo... eh, no está... no, a mí no me han aplicado un curso o lo que tengo que hacer. Solamente, eh, mi colegio tiene el sello. El sello. Pero está buena la pregunta. Bueno, eso me gustó. Claro, porque si uno tiene un sello, deberíamos perfeccionarnos...” (D15_Independencia). Esta situación pone en relieve la necesidad de acompañar los sellos declarados en el PEI con acciones concretas para el mejoramiento de los profesionales, que permitan a los docentes adquirir herramientas reales para abordar la diversidad cultural de manera efectiva y consciente.

Por su parte, la **Escuela Especial Patagonia**, ubicada en la comuna de Recoleta, articula su proyecto institucional desde una perspectiva inclusiva que responde principalmente a la discapacidad, aunque es posible identificar elementos transversales aplicables a una comprensión más amplia de la inclusión. En su sello de “convivencia respetuosa e inclusiva con otros y otras”, se promueve el desarrollo de “actitudes, valores y conductas que permitan una

inclusión social positiva y constructiva”. La misión refuerza esta orientación al proponer “una educación integral de calidad” para estudiantes con discapacidad intelectual, destacando que esta debe ser “de la manera más inclusiva posible”. Aunque la dimensión cultural no es nombrada de forma explícita en estos elementos del PEI, el enfoque inclusivo de esta institución puede considerarse una base propicia para incorporar una mirada intercultural, en tanto reconoce la diferencia y la dignidad del otro como ejes formativos.

Una profesora destaca la importancia de incorporar en el proyecto educativo acciones concretas orientadas a la inclusión activa de los estudiantes migrantes, permitiéndoles sentirse parte de su comunidad escolar. Señala:

“A nivel institucional, es importante que la escuela, dentro de su proyecto educativo, tome en cuenta el universo de estudiantes que puede tener. Porque si estamos en una escuela —un ejemplo— donde el 60% de los estudiantes son inmigrantes que vienen de otros países, creo que es importante, a nivel institucional, considerar acciones o actividades donde los estudiantes también se sientan partícipes de su escuela, de su nueva entidad educativa” (D1_Recoleta).

Por lo tanto, esta profesora destaca la necesidad de declarar en la misión, visión y sellos institucionales no sólo la presencia, sino la participación y el sentido de pertenencia de los estudiantes migrantes en la vida escolar.

En el caso del **Liceo Tierra del Fuego**, ubicado en la comuna de Recoleta, el énfasis está puesto en la formación de estudiantes para su inserción social y laboral, destacando valores como la tolerancia y el respeto. Los sellos por los cuales el colegio quiere ser reconocido están centrados en la disciplina, la formación y el emprendimiento, lo que se complementa con la misión que define como uno de sus objetivos la formación de “ciudadanos respetuosos, inclusivos, tolerantes y con espíritu de superación”. En la visión se reafirma esta idea, destacando la importancia de la “formación ética” en un clima de “confianza, seguridad y vínculos positivos entre sus integrantes”. Si bien se promueve una convivencia respetuosa, y una formación de ciudadanos inclusivos, una profesora e informante clave del Liceo Tierra del Fuego señala que aún queda mucho por avanzar en la incorporación de la interculturalidad a nivel escolar. Destaca que uno de los principales desafíos es “la incorporación de lineamientos

específicos en los instrumentos” institucionales que guían el trabajo en las escuelas (D9IC_Recoleta).

La ausencia de elementos conceptuales que hagan referencia a la diversidad cultural en los sellos, misión y visión del proyecto educativo del Liceo Tierra del Fuego revela una preocupación escasa de la inclusión en términos de diversidad cultural, su atención principalmente apunta a valores generales como la tolerancia y el respeto, una concepción de inclusión centrada más en aspectos actitudinales generales. Si bien estos principios son fundamentales en la inclusión, no sustituyen una perspectiva intercultural que reconozca y valore activamente las diferencias culturales del estudiantado. El testimonio de la docente refuerza esta mirada crítica al señalar la falta de lineamientos específicos, lo que sugiere la necesidad de avanzar hacia una incorporación de esta temática en los documentos normativos de la institución escolar. Este hallazgo coincide con investigaciones aplicadas anteriormente en escuelas chilenas; un ejemplo de ello es lo expuesto por Jaramillo y Córdova (2024) en relación con los PEI: “hay una falta de orientaciones para lograr un enfoque educativo inclusivo”.

Finalmente, la **Escuela El Arrayan Austral**, ubicada en la comuna de Quilicura, no contaba públicamente con un Proyecto Educativo Institucional en el archivo escolar ni en la página del Ministerio de Educación. El único documento institucional disponible fue el Manual De Convivencia Escolar¹³, el cual integra los contenidos del PEI, por tanto, se utiliza como referente para este análisis. Este documento presenta dentro de sus sellos institucionales¹⁴ la “formación inclusiva y tolerante”, lo que evidencia una intención declarativa de promover valores de respeto hacia la diferencia. Sin embargo, esta mención resulta general y no necesariamente vinculada a la diversidad cultural específica. La visión de la escuela enfatiza la formación de “estudiantes que se relacionen con respeto, asumiendo la vida con responsabilidad”, y si bien se promueve un ideario valórico amplio, la referencia a lo cultural es más bien implícita. La misión, por su parte, plantea el propósito de formar estudiantes “con competencias académicas, culturales y deportivas”, lo que constituye uno de los pocos

¹³ En resguardo de la confidencialidad, los proyectos educativos y manual de convivencia de las escuelas participantes no serán publicados en esta investigación.

¹⁴ Los sellos educativos corresponden a los rasgos que definen y orientan el proyecto formativo de una comunidad escolar. A través de ellos, la institución configura su identidad y se diferencia de otras propuestas educativas.

momentos en que se alude directamente a lo cultural, aunque nuevamente, sin precisar a qué tipo de competencias culturales se refiere ni cómo estas se vinculan con una perspectiva intercultural o de atención a la diversidad.

En cuanto al proyecto educativo institucional (PEI), una informante clave comentó la necesidad de actualizarlo, señalando:

“Se supone que uno tiene que ir trabajando este proyecto cada fin de año, por así decirlo como cerrando o ir actualizando en cierto tiempo, pero estoy segura de que no está actualizado... yo diría si se arreglaran estas cosas y se pusieran como que soy intercultural o se agregara la inclusión y todas esas cuestiones... se puede promover más la educación pública a los niños migrantes” (IC3_Quilicura).

Este testimonio pone en evidencia la percepción de que el PEI no sólo requiere una actualización técnica, sino también una revisión crítica que incorpore de manera explícita los principios de interculturalidad e inclusión como ejes orientadores del quehacer educativo en esta escuela perteneciente a la comuna de Quilicura.

En resumen, los proyectos educativos revisados presentan niveles diversos de desarrollo en torno a la inclusión y la diversidad cultural en su misión, visión y sellos. Mientras que algunas escuelas, como Cóndor Andino y Ahu Tahai, incluyen referencias directas y valorativas hacia la interculturalidad, otras aún presentan formulaciones más generales o centradas en otras dimensiones de la inclusión como la discapacidad o la convivencia. Este análisis permite identificar algunas tensiones, entre ellas; la ausencia de un PEI de la escuela El Arrayan Austral de Quilicura, pese a que se hace mención constante a dicho documento en su manual de convivencia, también la diferencia entre las declaraciones institucionales y su puesta en práctica; la presencia de una interculturalidad implícita frente a una explícita; y la falta de formación docente en esta materia. Se identifica como desafío la actualización de los PEI desde una perspectiva intercultural, integrando esta visión en los sellos educativos, los valores y la misión institucional, con el fin de dar mayor realce y significado a la incorporación de estudiantes migrantes y se pueda orientar el quehacer docente hacia una pedagogía intercultural.

4.5 Análisis interpretativo comparativo de elementos de los PEI vinculados a la interculturalidad

Los PEI de las escuelas participantes revelan una variedad de aproximaciones frente a la diversidad cultural y la inclusión de estudiantes migrantes en los contextos escolares:

a) Compromiso institucional y normativo

Si bien todas las instituciones se sitúan formalmente dentro del marco normativo chileno (Ley. 20.845)¹⁵ que promueve la educación inclusiva, sus formas de conceptualizar y operacionalizar la interculturalidad varían, tanto en profundidad como en coherencia entre el discurso y las prácticas institucionales deseadas en cada proyecto. En algunos casos, la inclusión se entiende de manera amplia, englobando a estudiantes con necesidades educativas especiales, contextos de vulnerabilidad social, diversidad de género o situaciones migratorias.

No todos los PEI articulan de forma explícita los principios de esta ley mencionando específicamente a los estudiantes migrantes. Esta ausencia no se observa como un punto negativo, ya que la Ley 20.845 aborda la inclusión en términos amplios como ya se mencionó. Su enfoque amplio ofrece una base normativa sólida que las escuelas pueden aprovechar para fortalecer el desarrollo de iniciativas pedagógicas con una perspectiva intercultural.

b) Concepciones de diversidad cultural

Otra observación común es la predominancia de un enfoque multicultural, que reconoce la existencia de estudiantes de distintas nacionalidades y culturas, pero que en la mayoría de los casos no avanza hacia una propuesta de interculturalidad crítica (Walsh, 2004). Es decir, se valora la diversidad como un dato de contexto o un valor general, sin declarar el lugar que ocupan los estudiantes migrantes dentro de las interacciones y las dinámicas educativas. Por ejemplo, algunos PEI hacen referencia a la presencia de estudiantes extranjeros mediante frases como “promovemos la inclusión de todos los estudiantes, sin importar su origen” (Escuela El Arrayan Austral y Condor Andino), pero no desarrollan propuestas pedagógicas específicas ni profundizan en las tensiones que implica educar en un contexto culturalmente diverso. Tampoco

¹⁵ Para más detalle sobre la Ley N.º 20.845, véase el apartado 4.1 de este capítulo.

el rol de los docentes como agentes de cambio intercultural se desarrolla. No hay mención a formación en competencias interculturales ni a procesos de sensibilización docente frente a la migración.

c) Prácticas pedagógicas y estrategias interculturales diseñadas a nivel escolar

Las actividades pedagógicas descritas en los PEI se centran en actividades conmemorativas o simbólicas como celebraciones de Fiestas Patrias de otros países, días de la diversidad, o inclusión de canciones en otros idiomas, estrategias que coinciden con las mencionadas por los docentes como prácticas interculturales, pero no se identifican con claridad estrategias sistemáticas que transformen el currículum o las metodologías en función de la diversidad cultural del aula.

La Escuela Condor Andino es una de las pocas instituciones que presenta actividades más estructuradas y sostenidas en el tiempo, como talleres interculturales y apoyo psicoeducativo a estudiantes migrantes. Sin embargo, incluso en este caso, las acciones parecen estar vinculadas más a iniciativas de actores específicos (profesores encargados de áreas de convivencia escolar, proyecto de integración escolar, etc.) que a un proyecto institucionalizado transversal en el que se involucre a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, la forma en que han abordado la interculturalidad evidencia una aplicación operativa del enfoque, centrada en la atención a la diversidad más que en una transformación epistemológica. En términos de Walsh (2010), no se observa aún una interculturalidad crítica.

d) Participación de la comunidad educativa

En general, los PEI mencionan la importancia de la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar, pero la inclusión de familias migrantes como agentes activos sigue siendo una deuda. En varios documentos se promueve el “trabajo con apoderados”, es decir, con padres de familia o tutores, pero no se especifica si se han considerado las barreras culturales o lingüísticas, ni si existen canales específicos de participación para familias migrantes. Esta participación de las familias (madres o tutores) podría potenciarse en los instrumentos normativos de las escuelas, ya que éstas “son mediadoras entre la realidad social

escolar y sus hijos, y después, acercan a sus hijos a la mediación de instrumentos culturales como el lenguaje” (Franco, 2017, p.13).

e) Valores y clima escolar

Todos los PEI destacan valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la no discriminación, los cuales se vinculan a la convivencia y al bienestar escolar. Sin embargo, existe una distancia entre estos valores declarados y la ausencia de herramientas concretas para abordar fenómenos como la xenofobia o el racismo dentro de la comunidad educativa.

Las declaraciones de principios y valores, aunque bien intencionadas, tienden a ser genéricas y no se traducen en planes de acción ni en protocolos que aborden las experiencias de discriminación que puedan vivir estudiantes migrantes. Una excepción destacable de la escuela El Arrayan Austral, la cual sí contempla un protocolo para aplicar a estudiantes migrantes en caso de vulneración de sus derechos, lo que evidencia una mayor preocupación por la protección de los estudiantes migrantes.

En síntesis, el análisis interpretativo de los PEI permite identificar una tensión entre el discurso de inclusión y la falta de estrategias pedagógicas y de gestión cultural a nivel escolar. En algunos casos la diversidad cultural es reconocida como parte del entorno escolar, pero rara vez como un eje articulador del proyecto educativo o como una oportunidad para transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, se observa un vacío en cuanto a políticas de formación docente y adaptación del currículum, con lo cual se corrobora que esta es uno de los obstáculos que enfrentan los docentes para situar sus prácticas con enfoque intercultural (Landeros, 2025). Esto plantea desafíos importantes para avanzar hacia una educación intercultural que no sólo tolere la diferencia, sino que la valore, la integre y la utilice como fuente de aprendizaje.

En general, los PEI analizados reflejan un compromiso general con la inclusión, pero mantienen una visión limitada y superficial de la interculturalidad, entendida en la práctica más como celebración ocasional de lo diverso más que una transformación institucional. Esto es lo que Millán y González (2024) denominan una inclusión folklorizada de la diversidad (p.161).

Esta tendencia es consistente con los hallazgos obtenidos en las encuestas y entrevistas realizadas, lo que refuerza la necesidad de reorientar los instrumentos que guían el quehacer docente hacia una perspectiva intercultural en las escuelas con alta matrícula de estudiantes extranjeros.

CAPÍTULO V

LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: TENSIONES Y RESPUESTAS DOCENTES FRENTE A LA DIVERSIDAD

Este capítulo abarca las experiencias, percepciones y prácticas de las y los docentes en contextos del trabajo con estudiantes migrantes en las aulas, se desarrollan tres temáticas: la discriminación, la valoración de las diferencias culturales y las estrategias pedagógicas utilizadas. La discriminación se observa como una realidad permanente en el contexto escolar, que se manifiesta en prácticas tanto explícitas como sutiles, se analiza desde las experiencias docentes el impacto que puede tener en la inclusión y el bienestar de los estudiantes migrantes. También, se explora las formas en que se reconoce la diversidad cultural, la forma en que busca el docente hacer visible -o no- esta diversidad, la posible apertura hacia una perspectiva crítica y respetuosa para abordar la diversidad, finalizando con las estrategias que los docentes han implementado para dar respuesta a este nuevo contexto multicultural.

5.1 Manifestaciones de Discriminación en el Contexto Escolar

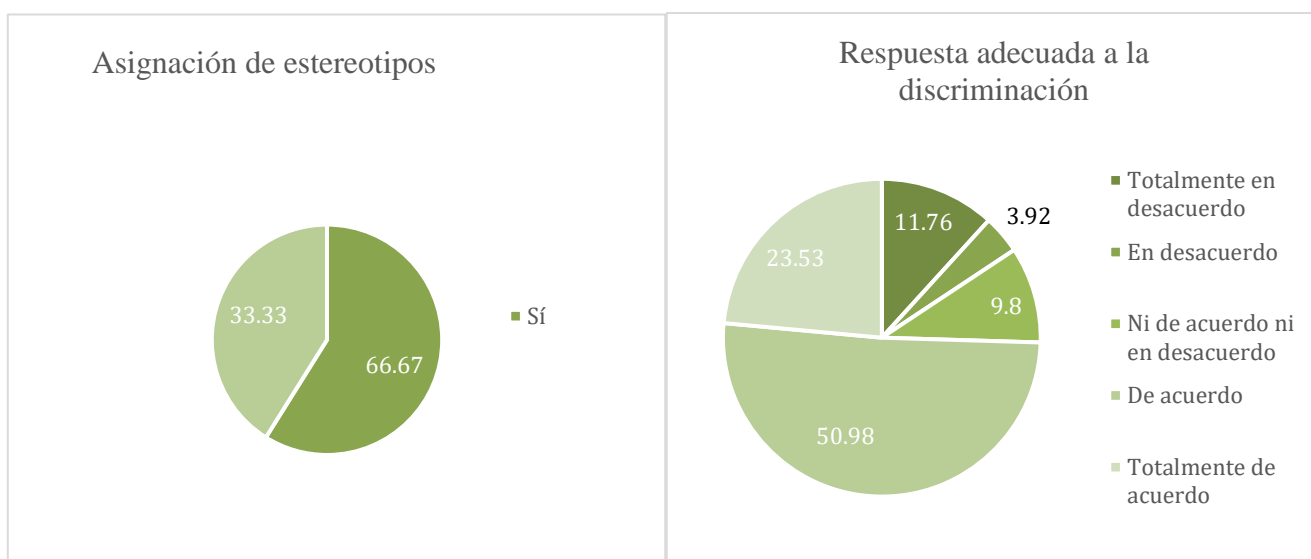
En la encuesta, se incluyeron diversas preguntas¹⁶ para conocer la percepción de los docentes sobre discriminación en el contexto escolar y el aula. Los resultados evidencian una percepción alta de discriminación en el entorno escolar, un 66,67% de docentes ha observado prácticas discriminatorias dentro de su propio contexto profesional (ver figura 5.1). Esto sugiere que en las instituciones educativas existen actitudes y dinámicas que reproducen la exclusión y los estereotipos hacia los estudiantes migrantes.

La respuesta de la institución escolar ante situaciones de discriminación es bien valorada por los docentes. Se observa 50,98% de acuerdo y 23,53% totalmente de acuerdo con las acciones implementadas. En contraste, un 9,8% se muestra neutral y un 11,76% está en total desacuerdo, es decir, les parecen inadecuadas (ver Figura 5.1). Así, alrededor de un quinto de los docentes entrevistados considera inapropiadas o no suficientes las acciones escolares contra la discriminación. Esto puede reflejar la carencia de un plan o protocolo establecido para atender estudiantes en situaciones de discriminación o algún problema con su implementación. Una

¹⁶ Estas preguntas corresponden a los ítems 7-12-16-23-24-25-27-28 y 31, los cuales pueden revisarse en [anexo](#).

profesora de Recoleta relata cómo se activa en su escuela esta respuesta institucional frente a situaciones de discriminación entre los estudiantes: “Bueno, ahí se citaron a los niños, participó convivencia escolar, se habló con ellos, se conversó que teníamos que aprender a que somos sólo uno, una comunión, una escuela en donde tenemos que aprender a aceptar todas las formas de vida, las diversidades de distintas índoles” (D10_Recoleta). Es decir, la respuesta queda a nivel de conversaciones con los estudiantes, y no se activa algún protocolo de acciones más comprensivo que abarque a toda la comunidad escolar.

Figura 5.1 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Asignación de estereotipos” y “La respuesta institucional es adecuada frente a situaciones de discriminación”



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

En cuanto a la entrevista, se realizaron dos preguntas para motivar el diálogo con respecto a experiencias de discriminación en el aula. La primera buscó indagar si en sus clases habían surgido conversaciones sobre diferencias y preferencias culturales. La segunda pregunta se orientó a identificar situaciones en las que se hayan presentado conflictos por las diferencias culturales. Las respuestas se organizaron en categorías de discriminación, para observar las distintas dinámicas que acontecen con relación a este tema. A continuación, se detallan los hallazgos.

5.1.1 Discriminación por Origen Nacional

En las entrevistas, varios docentes mencionaron situaciones en las que estudiantes migrantes fueron identificados de manera despectiva por su nacionalidad. Expresiones como "el venezolano ese" o "devuélvete a tu país" evidencian la construcción de una otredad basada en la nacionalidad, lo que concuerda con lo descrito por Castilla (2019), quien describe que este tipo de discriminación se manifiesta en el trato desigual hacia las personas extranjeras. Estas expresiones reflejan una exclusión simbólica, donde los estudiantes se perciben como ajenos a la comunidad escolar afectando su proceso de inclusión.

Los testimonios de los docentes reflejan cómo estas dinámicas se manifiestan en distintos espacios escolares y dentro de las interacciones cotidianas. El profesor D3 de Recoleta señala que estas diferencias suelen manifestarse en conflictos entre estudiantes y que, en ocasiones, "cuando los chicos se enojan, no sé, por ejemplo, un chileno le pudo haber dicho al otro: 'Devuélvete a tu país', y eso es chocante para el chico extranjero". Para él, es fundamental que los estudiantes migrantes se sientan acogidos y no heridos.

Muchas de estas diferencias y desencuentros ocurren en espacios comunes como el recreo. Según la opinión del profesor D14 de Estación Central, las disputas en torno al fútbol pueden ser un detonante de expresiones discriminatorias. Comenta que "Pelean de repente por el fútbol, porque, que pierde Venezuela, que gane Chile y como Chile le ha ido mal usted ahí está los niños se pican ya le dice 'ándate a tu país' como que ellos dicen que han venido los extranjeros como a arruinar".

Este tipo de relatos se repite en distintas escuelas de las comunas que participaron en la investigación. En la escuela de Independencia una profesora menciona que, aunque se organizan partidos de fútbol mixtos durante el recreo, también surgen conflictos. Explica que "Cuando tienen algún conflicto personal con algún estudiante que, toca que es extranjero, ahí como que le gritan: '¿Por qué estás en mi país?'" (D16_Independencia).

Además de la agresión verbal, los relatos también evidencian cómo algunos estudiantes migrantes pueden llegar a internalizar la discriminación y percibir su origen como algo negativo. La profesora D12 de Recoleta menciona un caso que ocurrió "Este año una estudiante mía. Es

que por lo general decir ‘peruano’ lo toman como un insulto. Entonces esta niña lo dijo en forma despectiva a otro niño, le dijo ‘peruano’. En este sentido, Tijoux (2013a) advierte que si bien raza y clase se entrelazan en la escuela “hay que buscar las respuestas en los problemas raciales de la construcción de la nación chilena” (p.293).

Los testimonios reflejan cómo algunos estudiantes chilenos desvalorizan a sus compañeros de origen extranjero, se burlan y los agreden verbalmente. Como consecuencia, algunos estudiantes prefieren ocultar su origen. Una informante clave relató que “me tocó ver una niña que no quería decir que era de otro país. Ya, le daba vergüenza decir que era de otro país” (IC1_Recoleta). En este contexto, la actitud de la estudiante por ocultar su nacionalidad puede interpretarse como una estrategia de defensa para evitar actos de discriminación. No obstante, esta actitud conduce a la asimilación a la nueva cultura y no la integración social y la valoración de las diferencias culturales de los estudiantes (Berry, 2001).

La segregación de los estudiantes migrantes dentro del entorno escolar es un fenómeno que puede resultar de la discriminación y verse reflejado en la formación de grupos basados en el origen nacional o etnocultural (Navas et al. 2004). En este sentido, una profesora de Quilicura señala: “Los chilenos se sientan ellos juntos, si bien es cierto, comparten en alguna instancia, se saben el nombre, se reconocen, pero los chilenos tienden a aclanarse en un grupito de trabajo, en grupos de juego en el patio” (D17 _ Quilicura). Este tipo de comportamiento, ligado a la falta de espacios creados para la convivencia entre distintos orígenes, puede restringir las oportunidades de interacción cultural y limitar la inclusión de los estudiantes migrantes en la comunidad escolar.

5.1.2 Discriminación Racial

Se identificaron casos de discriminación racial, donde el color de piel de los estudiantes migrantes se convirtió en un factor de exclusión. Cavalli-Sforza (1994) enfatiza que la raza es una construcción sociológica y no una realidad biológica. Los testimonios reflejan cómo el color de la piel ha generado segregación y bullying hacia los estudiantes migrantes, o cómo se etiquetan a los estudiantes por tener un color de piel más oscura, sin tener clara su nacionalidad. Riedemann y Stefoni (2015) señalan que en Chile históricamente conviven un viejo y un nuevo

racismo, que se ha traspasado de generación en generación: el primero, biológico, basado en las características físicas como el color de piel y el segundo, cultural, fundado en las costumbres y comportamientos de los otros. Estas jerarquías raciales basadas en el color de piel oscura forman parte de las huellas que ha dejado el colonialismo (CPEIP, 2018) en la educación chilena, lo cual podría ser cuestionado si se partiera desde la perspectiva de interculturalidad crítica (Walsh, 2004). En este sentido, el profesor D2 de Recoleta relata una situación de discriminación por el color de la piel:

“Recuerdo una situación que nunca olvido. Un día, uno de los niños me dijo, "profe, es que se pinchó una pelota de fútbol", y otro compañero señaló, "no, si el que la pinchó fue el negrito peruano." Entonces le dije, "¿por qué lo tratas de esa manera?... todos los niños pensaban que cualquier persona morena era peruana... y de hecho no le decía el negrito, le decía el cholito, pues ya me acuerdo de que le decía el cholito el peruano”.

La Profesora D11 de Recoleta destaca que el rechazo hacia las personas de otro lugar no es un fenómeno nuevo, antes se discriminaba a los indígenas chilenos, y ahora además se discrimina a los migrantes, especialmente de piel oscura. Explica que “de un comienzo, se veía un rechazo hacia la persona extranjera. Antes era con las personas indígenas, pero eso cambió y pasó a las personas extranjeras entonces”, se puede ver que la diferencia siempre ha sido un motivo de rechazo. Coincide con el testimonio de la profesora D1 de Recoleta, quien observa que “muchas veces cae en la molestia, o incluso en el bullying, porque son de diferente color de piel”. Este rechazo se traduce en racismo, como lo evidencia la experiencia del profesor D6 de Recoleta respecto a una estudiante haitiana, sobre quien comenta: “Veo que hay un poquito de reticencia hacia ella, que es mucho más alta que todos, más delgada. Hay, digamos, un tipo de racismo todavía que se aplica por su color de piel”. También, en un colegio de Recoleta, la profesora D9 ha observado como los niños pequeños se refieren a sus compañeros de curso como “ese niño color chocolate”. Este tipo de comentarios, pueden parecer inocentes, sin embargo, refuerza un lenguaje racista. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, Basail Rodríguez (2022), indica que las estructuras de poder influyen en cómo se experimentan y se valoran las diferencias culturales. En este sentido, Tambaco Quintero et al. (2024) advierten que el motor para transformación social se puede encontrar en la educación intercultural, siempre que cuestione y desarmen las estructuras de poder, promoviendo el respeto en el aula.

Además, los testimonios reflejan cómo el discurso de los padres influye en el comportamiento de los niños pequeños, quienes replican conductas discriminatorias con sus compañeros de curso. En una escuela de Quilicura, donde hay estudiantes haitianos la profesora D18 relata el caso de un niño chileno que dejó de asistir a la escuela:

“Me sucedió que había un estudiante de nacionalidad chilena, era muy aplicado, muy respetuoso, pero, eh, el niño después no quería asistir a la escuela. Eh, tuve una entrevista con la mamá y la mamá me dijo que el niño no quería venir, que decía que los niños eran negros, que no les gustaba, que le daba asco, que no quería sentarse al lado de ellos, que son tontos, que no entienden, ... le comunicaba a la mamá que ella debía enseñarle el respeto, porque el... un niño tan pequeñito no puede expresarse así de otro “(D18_ Quilicura).

Otro testimonio, también en Quilicura muestra como los prejuicios familiares se transmiten a los hijos. La profesora D17 menciona que “hay un caso, un caso puntual. Un papá que él es como bien racista en cuanto a los haitianos y lo trata de negros. ‘Estos negros que se creen, estos negros, no sé qué...’ y tiene dos hijos: un, una, una hija en prekínder y un hijo en kínder. Entonces, el hijo de kínder los trata así, de forma despectiva. ‘Este negro me está molestando, este negro que se vaya a su país’. Así los trata, así”.

A pesar del esfuerzo de los docentes por frenar estas conductas, la profesora D18 de Quilicura indica que “ellos (los niños) entienden por momentos, pero después vuelven a lo mismo... porque son pequeñitos y no está el refuerzo tampoco en el hogar, se me imagina, porque siempre estamos llamando la atención en caso de que observemos una situación donde se vea esto de racismo, discriminación o exclusión”. En otra ocasión, observó una situación en el comedor cuando “una estudiante chilena, eh, se sienta, se ubica en un lugar y luego se sienta, eh, al lado una... una niña de nacionalidad haitiana. Y empieza a mirarla así, así, como que no quiere estar al lado de ella”. La profesora reflexiona que esta actitud puede estar relacionada a que “los niños ven conductas de... de sus padres, de los mismos apoderados” (D18_ Quilicura). Tijoux (2013b) señala que las conductas reflejan cómo el “extranjero no deseado” se vuelve visible a partir de su color de piel y otras características que generan reflejos identitarios de los chilenos mostrando desconfianza. Los testimonios del docente D18 muestra patrones que se reproducen en el entorno educativo, ya que ciertos comportamientos racistas pueden ser observados en el hogar y reproducidos en el entorno escolar por los niños/as.

Asimismo, los estereotipos raciales pueden reforzarse a través de materiales escolares. La profesora D8 de Recoleta menciona como un lápiz de cera puede transmitir ideas implícitas sobre el estándar del color piel. Explica que “antes estaba como muy pegado aquí en Chile el tema del color piel (rosado claro). De hecho, hay un lápiz de cera que viene con los nombres de los lápices y dice color carne entre comillas ‘color piel’, sí es de Faber Castell esa marca dice color carne, te juro que dice así.”

5.1.3 Discriminación Lingüística

El idioma también ha sido un factor de discriminación, particularmente hacia estudiantes que no dominan completamente el español o que hablan creole. Bourdieu (2001) describe la jerarquización del capital lingüístico, destacando que aquellos que no dominan la lengua dominante son simbólicamente excluidos, esto puede impactar en la inclusión de los niños y el logro académico. Si bien se ha avanzado en la inclusión escolar en las escuelas chilenas la inclusión lingüística no está presente para aquellos que su lengua materna no es el español (Romo López et al.2020; Pavez Soto et al. 2018)

En las escuelas participantes, ninguna contaba con un programa de apoyo para adquirir un nuevo idioma. Según la información proporcionada por un docente de la escuela de Quilicura, antes de la pandemia existieron mediadores interculturales que actuaban como puentes lingüísticos y culturales, principalmente con los apoderados, dejando de lado el apoyo lingüístico necesario para el aprendizaje de los estudiantes. Esto obligaba a los NNA haitianos a aprender el español únicamente por medio de la interacción con sus compañeros y docentes, un proceso que fomenta la desigualdad de aprendizaje entre migrantes y nacionales.

Los testimonios de los docentes reflejan cómo las diferencias en el lenguaje generan barreras tanto en la interacción social como en el aprendizaje, esto puede contribuir a la marginación de los estudiantes migrantes. Algunos docentes de Recoleta señala que “tienen otro vocabulario y otra manera de expresarse, y eso a veces genera burlas de los estudiantes chilenos” (D2_Recoleta). “O hablan de manera distinta, con otro lenguaje. Siendo que, muchas veces, uno como docente les hace hincapié en que, al tener nuevas culturas, nuestro país también crece” (D1_Recoleta).

Otros relatos evidencian que la discriminación lingüística afecta la autoestima del estudiante y genera una brecha en el desarrollo académico. “Y ahí me empecé a dar cuenta, la gran barrera que existía, y el daño que se le está haciendo a los niños, porque es un daño, entonces, el que se provoca los chicos, que después, pasar los años, uno va a evidenciando ese daño que está relacionado con la barrera idiomática” (IC2_Quilicura). Según Esser (2001), el dominio de las habilidades lingüísticas es una condición clave para la integración, ya que facilita la participación social y el acceso al aprendizaje.

Otra situación común es pensar que las barreras de lenguaje de los estudiantes haitianos se deben a problemas cognitivos, que por este motivo no aprenden. Relata: “Tenemos algunos estudiantes (haitianos) que les cuesta más, pero eso ya va en algo cognitivo, Y ahí ya se está... se toman las medidas necesarias: test de Corner, derivación a convivencia, programas PASME... para que puedan brindarles más apoyo de distintos profesionales” (D18_Quilicura). En este sentido, Bourdieu y Passeron argumentan que la escuela legitima y refuerza las diferencias y aptitudes sociales de los individuos, transformándolas en diferencias académicas (Bourdieu y Passeron 1970). Aquí es donde cobra relevancia este relato docente “les cuesta más, pero eso ya va en algo cognitivo”, evidenciando un discurso docente cargado de prejuicios, que no considera, por ejemplo, el factor idiomático como una barrera que complejiza el logro de los resultados de aprendizaje en los niños haitianos.

5.1.4 Discriminación Cultural

Los relatos de los docentes también evidenciaron el rechazo y la estigmatización hacia ciertas prácticas culturales. Hall (1997) expone que la identidad cultural se construye en relación con el "otro". Esto puede dar cabida a percepciones negativas y actitudes discriminatorias hacia los estudiantes que tienen costumbres distintas a los chilenos. Hall también enfatiza que los miembros de una diáspora establecen su identidad en diálogo con su historia y memoria colectiva, al involucrarse de manera activa en la narración de su pasado y presente para crear un sentido de pertenencia. Esto supone que la discriminación cultural tiene un impacto no solo en cómo los estudiantes migrantes son percibidos desde el exterior, también en su desarrollo interno.

Los testimonios reflejan cómo estas diferencias culturales pueden convertirse en motivo de burlas o rechazo: “Les decían los 'come palomas' porque estaban en la plaza de armas. Ya, entonces, yo creo que ni siquiera tienen idea de por qué le decían los 'come palomas'... es muy parecido a lugares de allá, también a lugares de Lima. Y se da que en esta plaza está lleno de palomas. Entonces, este niño, cachay, le decía: 'negro, come paloma'” (D4_Recoleta). Otra profesora D8 de Recoleta relata que hay comentarios en su sala de clases de alumnos chilenos diciendo “qué fuerte el olor de la arepa”.

Se observa también que algunos comportamientos de los estudiantes migrantes pueden ser percibidos como una amenaza a la “primacía” de los estudiantes chilenos:

“Si vamos a hacer un ejercicio y necesito que alguien me muestre cómo hacerlo, ellos (los estudiantes migrantes) inmediatamente saltan con entusiasmo, a veces incluso con mucha personalidad, lo cual puede caer mal al estudiante chileno, quien en general es más tímido. Esto crea incomodidad porque sienten que los otros se están "apoderando" de la situación, pero es simplemente su manera de ser” (D2_Recoleta).

Asimismo, relata la profesora D10 de Recoleta la percepción de los estudiantes migrantes como “altaneros” genera tensiones. “En un curso mayor, unos niños de Chile y otros niños venezolanos. Hubo un conflicto, por cómo eran los venezolanos que decían que eran altaneros que eran aquí y se agarraron a combos”. Estos relatos muestran cómo las diferencias culturales no sólo generan estereotipos y burlas, sino que también pueden derivar en conflictos dentro de la escuela.

5.1.5 Discriminación de género vinculada a la migración

Las mujeres migrantes han sido particularmente vulnerables a la discriminación, enfrentando estereotipos de género que refuerzan su exclusión. Según Aliaga, De la Rosa, Baracaldo y Romero (2022) y Bravo (2024) las mujeres migrantes suelen estar más expuestas a la violencia. Los testimonios de los docentes reflejan cómo la discriminación de género se manifiesta desde edades tempranas, incluso en actividades lúdicas, donde se observan estereotipos de roles de género. En la escuela de Quilicura, la informante clave IC3 señala que el machismo está presente en muchas familias haitianas y que esto se refleja en el comportamiento de los niños:

“A veces pasa que no sé, comentarios machistas de los niños (haitianos) de niños muy pequeños, o acciones, no sé, me pasaba, que los niños decían: no tía, es que las niñas no juegan a la pelota o no juegan al ping pong y eso creaba conflicto y a veces las niñas que igual eran de carácter fuerte peleaban”. (IC3_Quilicura)

Además de la exclusión en actividades escolares, algunos docentes relatan cómo los prejuicios de género afectan directamente la percepción de las mujeres migrantes, encasillándolas en estereotipos negativos. El conocimiento que se tiene de los riesgos de explotación a los que se enfrentan las mujeres extranjeras (Aliaga, De la Rosa, Baracaldo y Romero, 2022; Bravo, 2024) se utiliza para la agresión en las aulas contra las mujeres migrantes. El profesor D5 de Santiago Centro relata en su testimonio que en su escuela hay muchas niñas venezolanas y colombianas “una vez tuve un conflicto con un curso en que había un chileno que era súper, como... no sé cómo se les llama, al racista o sexista, o no sé cómo se llama, y trataba a todas las extranjeras como de prostituta”. Este discurso se puede interpretar como un entramado simbólico y social, respaldado por vínculos coloniales de dominación que han creado históricamente la imagen de la mujer migrante como "otra", hipersexualizada e inferiorizadas (Lugones, 2008; Galaz et al., 2017). Según Walsh (2009), desde la perspectiva decolonial y la interculturalidad crítica, se debería cuestionar cómo estas representaciones perpetúan las jerarquías de género y raciales en el ámbito escolar.

Otro testimonio muestra cómo una estudiante migrante es manipulada por sus compañeros chilenos, reflejando como su condición de extranjera la convierte en blanco de abuso por sus compañeros. Este es el relato del profesor D6 de Recoleta quién observó que una alumna haitiana, Narcise, era utilizada por sus compañeros para hacer bromas en este caso al profesor:

“Vi de reojo que había dos estudiantes chilenos, un hombre y una mujer, que le estaban diciendo algo a ella y se estaban riendo. Y lo que pasó es que le estaban mandando a pedirme algo, no sé si es como para sacarme una foto y después subirla o hacerle cara o lo que sea. Y la mandaron. Cuando la estudiante llegó a mi puesto, yo ya sabía más o menos que no era algo bueno. Así que le dije, le pregunté qué es lo que quería hacer y por qué. Y ella no supo responder porque no quería echar el agua a sus amigos. Y yo le tuve que decir que finalmente ella tiene su personalidad y que no tiene por qué dejar que los demás la manden, porque generalmente lo que están haciendo es utilizarla. Entonces, conversamos un rato y entendió perfectamente lo que le estaba comentando, me dijo: "No, sí sé".

El docente concluye que esta situación revela cómo su condición de extranjera la hace más vulnerable a ser utilizada y excluida por sus compañeros.

Estos relatos evidencian cómo las mujeres migrantes enfrentan una doble vulnerabilidad: por su género y por su condición de extranjería. Desde la exclusión en actividades recreativas hasta la hipersexualización y el abuso social, la discriminación de género en contextos escolares se convierte en una barrera adicional para su inclusión. Al observar que estos estereotipos se crean en torno a las niñas migrantes, se aprecia cómo la discriminación “se construye de manera interseccional, entretrejiendo factores de género, nacionalidad y racialización” Stefoni, Stang, Riedemann (2016, 172).

5.1.6 Discriminación en el ejercicio docente

Las entrevistas revelaron prácticas discriminatorias en el ejercicio docente, como la comparación del rendimiento académico entre estudiantes migrantes y nacionales. Bourdieu y Passeron (1970) sostienen que la escuela cumple un papel central en la reproducción de las desigualdades estructurales, al legitimar un capital cultural dominante que se presenta como neutro y universal. En sus palabras, “la idea antinatural de una cultura de nacimiento supone y produce la ceguera de las funciones de la institución escolar que asegura la rentabilidad del capital cultural y legitima su transmisión” (Bourdieu y Passeron, 1970, p.269). De este modo, la escuela, al desconocer los saberes y experiencias académicas de los estudiantes migrantes, contribuye a reforzar jerarquías culturales y simbólicas que perpetúan la exclusión.

Los testimonios de los docentes reflejan cómo estas prácticas discriminatorias pueden ser ejercidas por el docente hacia los estudiantes migrantes. Una docente de Recoleta menciona que “hay gente que, efectivamente, no es racista, pero dicen: 'No soporto a las personas de tal nacionalidad' o 'Me carga que estas personas tengan el pelo de esta forma.' Ya, eso pasa. O sea, como te digo, no es perjudicial, pero sí se ve, se ve. Entonces, si esa persona tiene esos sesgos, va a costar mucho que, desde ese docente, se pueda manejar y realizar la interculturalidad” (D4_Recoleta). Otro profesor de Santiago Centro señala cómo algunos educadores tienden a comparar en cuanto a rendimiento académico a los estudiantes chilenos y extranjeros “comparan

que este niño no estuvo escolarizado, este niño viene muy bajito a comparación del aprendizaje de los chilenos” (D7_Santiago Centro)

Además de la comparación académica, algunos docentes expresan su incomodidad con la presencia de estudiantes migrantes, lo que influye en su disposición para trabajar con ellos. Una docente de Recoleta relata la experiencia de una colega “que no está muy conforme, porque ella sí que tiene mucho extranjero y es como no, los papás son súper complicados, como que no colaboran mucho” (D8_Recoleta). En la misma línea, otra docente menciona que se les etiqueta de que “son más despreocupados, por ejemplo, o como de que no si en verdad entienden, pero, pero nunca llegan a la hora a buscar al niño o a los niños ya” (D9_Recoleta).

Asimismo, la visión de la educación como un simple medio para la subsistencia también aparece en los relatos, reflejando diferencias en las expectativas entre las familias migrantes y el sistema escolar: “Hay eh... familias, valga la redundancia, quienes no ven la educación como un fin, sino como medio para que ellos puedan salir a trabajar, a sus actividades eh... laborales. Entonces, nos ven básicamente como una guardería, lamentablemente” (D13_Estación Central).

Castel (2004) indica que la asignación de un estatus diferenciado es una forma de exclusión social que también pueden aplicar en el sistema educativo. Esto se observa, por ejemplo, cuando los estudiantes migrantes son clasificados por los docentes como "problemáticos", "rezagados" o "carentes de habilidades cognitivas", lo cual no sólo afecta su trayectoria educativa, sino que también refuerza su posición marginal dentro del espacio escolar. Es más probable que se produzca un proceso de exclusión cuando las comunidades educativas no generan estrategias para acoger al migrante, esto repercute en las relaciones intergrupales al omitir actitudes de prejuicios y estereotipos que puedan perjudicar el proceso de inclusión.

5.2 Valoración de las diferencias culturales y la gestión de la diferencia.

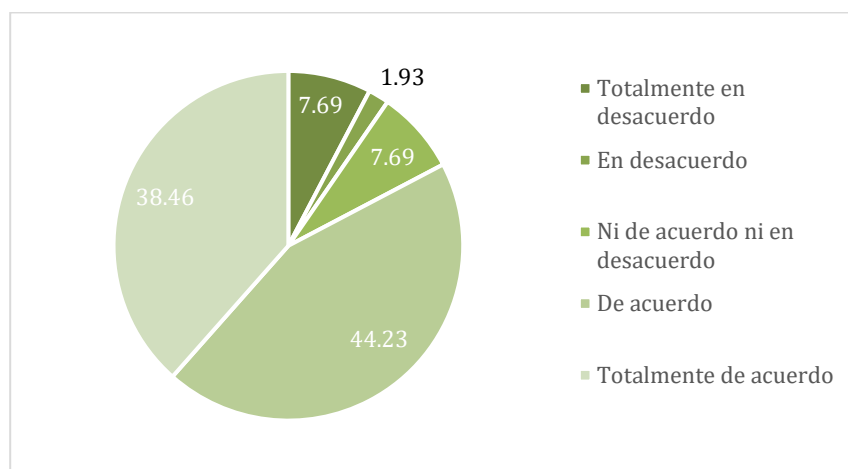
La valoración de las diferencias culturales y la gestión de la diferencia implica reconocer y apreciar la diversidad de costumbres, valores, creencias, tradiciones, idiomas, formas de vida que se encuentran en el aula, transformando la diversidad en una oportunidad para el aprendizaje mutuo y el enriquecimiento colectivo. Por su parte, la gestión de la diferencia requiere estrategias pedagógicas y actitudes docentes que permitan esta valoración de la diversidad

cultural para prevenir y resolver tensiones, fomentar el respeto y garantizar la participación de todos los estudiantes en el aula (Gabarda, 2018).

En este sentido, se preguntó a los docentes si observaban la presencia de diferentes culturas en sus aulas y si se generaban conversaciones sobre preferencias y diferencias culturales. Si bien todos los docentes entrevistados son capaces de identificar la presencia de diferentes culturas en sus aulas, el análisis de las entrevistas refleja cierta complejidad en la convivencia intercultural en las escuelas participantes. Se evidencia la necesidad de la valoración de la diferencia cultural no sólo como una herramienta para mejorar la gestión docente y la convivencia dentro del aula, sino también para promover la equidad y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Para la categoría de análisis correspondiente a la valoración cultural de los estudiantes extranjeros, se seleccionaron dos preguntas¹⁷ de la encuesta. La primera está relacionada con la capacidad del docente para reconocer que la historia de su entorno cultural impacta en su visión del mundo. Los datos reflejan que un 82.69% (44.23% de acuerdo y 38.46% totalmente de acuerdo) de los docentes reconoce el impacto de su entorno cultural en su visión del mundo (ver Figura 5.2).

Figura 5.2 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Reconocimiento del impacto cultural del entorno en la visión docente”



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

¹⁷ Estas preguntas corresponden a los ítems 1 y 17, los cuales pueden revisarse en [anexo](#).

Esta valoración se ve reflejada en el testimonio de un docente de Recoleta, quien relata no sólo cómo reconoce la influencia de su propio entorno cultural, sino que también su interés por generar espacios en el aula para conocer el contexto cultural de sus estudiantes:

"Pregunto cómo era tu país o dónde vivía ahí. En Venezuela, me nombran y me dan a conocer cómo es geográficamente los lugares: si tenían montañas o no, comparándolo con Santiago, o comparándolo con la gente: cómo era la gente allá, cómo eran los colegios, cómo se comportaban los compañeros. Esas conversaciones sí se llevan a cabo en las materias que lo permiten." (D3 _ Recoleta)

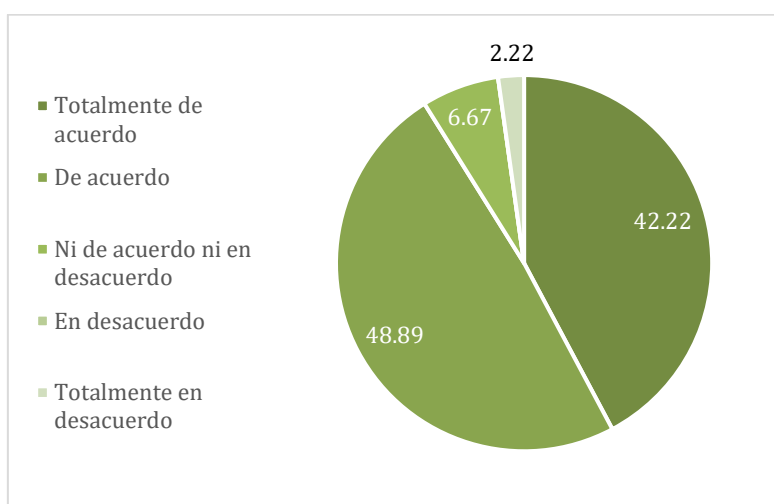
Asimismo, una profesora de Independencia relata cómo valora la diferencia cultural en el aula y como se generan aprendizajes mutuos: "Ellos son más rumberos, nosotros los chilenos somos más tranquilos. Entonces, todas esas cosas, nosotros tanto ellos aprenden de nosotros como nosotros aprendemos de ellos..." (D15_Independencia). Aunque estas aseveraciones reflejan estereotipos por origen nacional, la profesora observa una oportunidad en las diferencias culturales.

Aunque la mayoría de los docentes reconoce el impact del entorno cultural en la visión docente se observa que el 7.69% se mantiene neutral y el 9.61% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Esto puede reflejar que algunos docentes aún no han reflexionado sobre la influencia que puede tener su entorno cultural en su práctica educativa (Mondaca, Bustos y Sánchez (2025). No obstante, la valoración y la gestión de las diferencias culturales no dependen únicamente de la disposición del migrante, es un proceso bidireccional en el que la población autóctona y migrante interactúan (Navas et al., 2004). El grupo en desacuerdo puede indicar que esta interacción entre estudiante migrante y docente no siempre da como resultado la sensibilización del docente a las realidades de los estudiantes (Sánchez 2016), e incluso podría reflejar actitudes xenófobas o racistas (Aliaga et al.,2022).

La segunda se refiere a si los docentes consideran que se pueden enriquecer los procesos educativos al incorporar diversas cosmovisiones, saberes, historias y manifestaciones culturales. Los resultados muestran que un porcentaje muy alto de los docentes, 91.11%, están de acuerdo (48.89% de acuerdo y 42.22% totalmente de acuerdo) ver detalle en la Figura 5.3. Este porcentaje tan alto de aceptación pudiera ligarse a que sería políticamente incorrecto estar en desacuerdo y también a que el entorno cultural puede verse desde la perspectiva chilena. Por

ejemplo, se refleja en los discursos docentes un esfuerzo por integrar acontecimientos de la historia de Chile para aculturizar a los extranjeros. "Este año fue como de... mostrarles a los extranjeros parte de nuestra historia chilena, entonces mostraron hitos chilenos, por ejemplo; el tema de los pingüinos (manifestación estudiantil en Chile durante el año 2006), había unas batallas, como las de O'Higgins. ¿Qué otra más mostró? Y otro hito más importante, no me acuerdo bien, pero eran varios hitos chilenos y a partir de eso como que les enseñaban a los niños que no solamente Chile se basa en la cueca." (D14 _ Estación Central)

Figura 5.3 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Enriquecimiento de los Procesos Educativos al incorporar diversos saberes culturales”.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Sin embargo, un 6.67% de los docentes se mantiene neutral y 2.22% está totalmente en desacuerdo (Figura 5.3), lo que sugiere que aún hay quienes no están completamente convencidos de su rol en este proceso o pueden enfrentar dificultades para implementar la validación e intercambio cultural en el aula que potencie nuevos saberes. Este caso se puede ver reflejado en la experiencia que relata una profesora de Recoleta, que comenta que ella le “bajaba el perfil”, es decir, prefería invisibilizarlos que reconocer la diversidad cultural en el aula, esto sugiere una estrategia de evitación contraria al reconocimiento, que puede estar relacionada con la falta de herramientas para gestionar la diversidad cultural en el aula:

"Mira, al principio sí, cuando recién empezaron a llegar los primeros chicos extranjeros migrantes, más o menos por el año 2000, hace unos diez años, había esta

cuestión de 'oh, los peruanos' o 'los de otros países'. Nosotros tratábamos de trabajar ese tema. En mi caso, siempre trabajé en bajarle el perfil a eso con los niños, sin importar el país de donde fueran. Lo importante para mí era que aquí había un curso, un quinto año, y en ese grupo no existían peruanos, ni colombianos, ni nada" (D2 _ Recoleta).

Otro testimonio de una docente de Recoleta, a quien se le preguntó si ha notado algún cambio en su labor docente con la llegada de estudiantes migrantes, comenta que, aunque reconoce la presencia de estudiantes extranjeros, no percibe diferencias significativas en la dinámica educativa: "No, nunca he tenido una situación diferente que no se haya dado con los mismos niños chilenos. Como estamos hablando de nacionalidades e interculturalidad, algo que sea distinto, no, nada" (D4_Recoleta).

Este testimonio se alinea con lo planteado por Sánchez (2016), quien, en una investigación aplicada a docentes, señala que esta percepción está estrechamente relacionada con la manera en que los profesores imaginan o conceptualizan a los estudiantes migrantes. Si los docentes no son plenamente conscientes de que sus alumnos provienen de un contexto cultural distinto, su falta de conciencia o lo que Sánchez denomina "falta de imaginación" les impide generar respuestas pedagógicas. En otras palabras, no se puede reaccionar ante lo que no somos capaces de percibir.

Los datos cuantitativos indican una tendencia de los docentes a reconocer el impacto de la cultura en su visión del mundo y en su enseñanza. Los testimonios cualitativos refuerzan este hallazgo al mostrar cómo los docentes integran reflexiones sobre identidad cultural y diversidad en su práctica educativa. Sin embargo, el hecho que existan docentes en desacuerdo o neutrales sugiere la necesidad de implementar espacios para trabajar temas como la valoración de las diferencias culturales (Berry, 2001), generando espacios de intercambio cultural y adaptando el contenido curricular.

5.2.1 Percepción docente positiva sobre actitudes de los estudiantes extranjeros

Algunos docentes manifiestan predilección por ciertas actitudes y comportamientos en los estudiantes migrantes que contrastan con los estudiantes chilenos, por la manera en que los estudiantes extranjeros se expresan y participan en el aula. Este es un factor que llama la atención de los docentes y se puede observar cierta inclinación o preferencia hacia algún tipo de

cultura. Se destaca que los estudiantes migrantes muestran mayor respeto y disposición al aprendizaje, esto lo comparte un profesor de Recoleta, quien comenta que "los chicos (migrantes) son muy respetuosos. A diferencia de algunos estudiantes chilenos, ellos vienen a clases con gusto, y lo único que desean es sentir un poco más de cercanía con nuestra cultura" (D3 _ Recoleta).

En esta misma línea, una profesora de la escuela de Independencia destaca su preferencia por otras culturas debido al trato más educado que muestran los estudiantes. Comenta: "Me gusta la cultura que tienen otros países, la parte de educación en el sentido, son como más chispeantes, los venezolanos más que los colombianos. Son más educaditos" (D15 _ Independencia). La misma profesora, en otra parte de su relato, hace una comparación entre estudiantes chilenos y extranjeros. Comentó: "el roto chileno va a ser roto chileno aquí y en la quebrada del ají, como yo digo, pero ellos no. 'Buenos días, maestra, gusto saludarla, ¿Qué está comiendo? Provecho'. Entonces, nosotros hemos aprendido muchas cosas. Como ellos también han aprendido de nosotros" (D15 _ Independencia). La expresión "el roto chileno" tiene un componente histórico, relacionada con la desvalorización de las clases populares en Chile, resalta un discurso de clase que establece una jerarquía entre los comportamientos y el capital cultural. (Salazar y Pinto, 1999; 2006). Estas preferencias en algunos casos pueden generar estereotipos del extranjero "educado" y el chileno "roto" que luego pueden manifestarse en la exclusión en el grupo de estudiantes (Berry, 2005). Sin embargo, en la última frase de su intervención, la profesora indica que se aprende de ambas culturas, aunque no se reconoce que estos estereotipos podrían fomentar la exclusión y el conflicto intergrupales.

Los migrantes suelen ser más extrovertidos y participativos en comparación con los estudiantes chilenos. Ante estas actitudes, incluso, los estudiantes chilenos pueden sentirse incómodos, de acuerdo con la experiencia de los docentes (D2 _ Recoleta). Por ejemplo, otro docente de Recoleta resalta diferencias culturales en la música, los estudiantes extranjeros "tienen mucho ritmo en la sangre". El docente señala:

"Desde la perspectiva musical, tienen una sangre diferente, más caribeña que la que ya estamos acostumbrados los chilenos. Más cerca, ¿no?, del sur, del frío, más alejados de todo. Ya sea gente del Perú, viene con otro bagaje musical vinculado al continente africano. Entonces, hay mucho de afroperuano, tienen mucho ritmo en la

sangre, y en las cosas que más o menos les enseñó sobresalen en general de las y los estudiantes chilenos." (D6 _ Recoleta)

El docente utiliza una visión biologista de las diferencias culturales, asociando el ritmo a la sangre africana, lo cual es un estereotipo. Además, genera espacios para que sus estudiantes puedan elegir los ritmos musicales que se trabajan en el transcurso del año y resalta que ellos traen consigo otro bagaje musical con mucho ritmo.

5.2.2 Percepción docente negativa sobre las actitudes de los estudiantes extranjeros

A pesar de las experiencias positivas mencionadas anteriormente, hay algunos docentes de Santiago Centro, donde la población migrante alcanza un 45,5% y un 71,30% de la población escolar son estudiantes migrantes ([Tabla 4.9](#)), que han tenido experiencias negativas relacionadas a las diferencias que perciben en el aula.

Estas percepciones pueden estar relacionadas con diversos factores como el cambio en los perfiles de los migrantes y la disminución en el capital educativo con que cuentan los migrantes, lo cual es percibido por los docentes, esto vinculado al trato y la forma de expresarse con menos respeto hacia los docentes. Por ejemplo, un docente menciona que los primeros migrantes venezolanos tenían mejor capital cultural y relata: "llegó una gama de venezolanos súper educados. Ahora llegaron venezolanos no tan educados. Pero tampoco podemos reclamar mucho, porque si no tuviéramos estos estudiantes extranjeros, no tendríamos matrícula." (D5 _ Santiago Centro). En esta narración se muestra una jerarquía de clase implícita, donde los migrantes son valorados según su capital cultural y su habilidad para adaptarse a las normas de la escuela. Como señalan Bourdieu y Passeron (1970, p.269), "el heredero de los privilegios burgueses debe recurrir hoy a la certificación escolar que atestigua a la vez sus dones y sus méritos" Esto expresa cómo la escuela legitima las diferencias culturales y reproduce desigualdades. En este contexto, aquellos percibidos como "más educados" o con mayor capital cultural son simbólicamente privilegiados, mientras que aquellos con menos capital cultural se enfrentan a prejuicios que pueden afectar su inclusión y reconocimiento en el aula. Este mismo docente continúa con su relato y resalta que el estudiante "venezolano es como... son un poco violentos. No conmigo, pero sí son agresivos. Como que ellos saben que van a pasar de curso y les da lo mismo el resto" (D5 _ Santiago Centro). No obstante, el docente también observa la

ventaja de tener un alto porcentaje de inmigrantes en la escuela, pues gracias a esto la matrícula escolar se ha mantenido y la escuela continúa abierta.

Otra diferencia que destaca una profesora de Estación Central es el volumen de voz más fuerte que utilizan los estudiantes extranjeros. Por este motivo, ella ha tenido que adaptarse al volumen de ellos para ser escuchada. Nos relata: "Sobre todo por el tono de voz, porque ellos hablan mucho más fuerte, el tono de voz es mucho más alto, entonces uno tiene que tratar de tener como esas características para que uno pueda llegar a ellos, porque si uno habla muy despacito es como que no escucharan." (D14 _ Estación Central)

Finalmente, algunos docentes reconocen que la falta de preparación para atender la diversidad cultural puede afectar la identidad de los estudiantes migrantes. Un caso específico es el de los estudiantes haitianos, cuya dificultad en la pronunciación de sus nombres se percibe como un obstáculo en su inclusión, la profesora D17_ Quilicura comentó que la mayor diferencia que enfrentó en su trabajo fue llegar a un aula donde la mayoría de los estudiantes eran haitianos. Relató: "Fue súper fuerte desde el hecho de pronunciar los nombres, pronunciar los apellidos, porque tú sabes que los niños se identifican mucho con su nombre, entonces tú, ya al pronunciarle mal su nombre, estás como dañando su identidad." (D17 _ Quilicura). Este testimonio demuestra el modo en que los pequeños actos diarios, como pronunciar bien los nombres, influyen de manera significativa en la creación de la identidad y del sentido de pertenencia de los alumnos migrantes.

En términos generales, se observa que las diferencias en hábitos, actitudes y formas de expresión y las preferencias docentes pueden generar tensiones entre docentes y estudiantes cuando no se abordan con estrategias adecuadas. Como plantea Walsh, (2004) una perspectiva intercultural no debe limitarse a reconocer la diversidad, sino que requiere acciones concretas que transformen las relaciones asimétricas, significa respetar y reconocer los componentes que forman la identidad de los estudiantes, como su nombre, su idioma y su historia cultural.

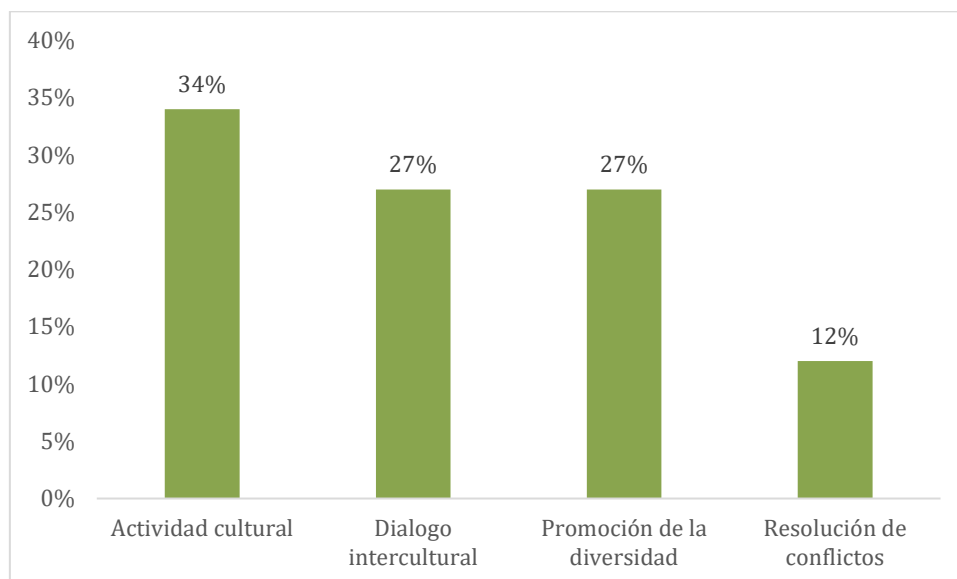
5.3 Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes extranjeros

En esta categoría de análisis se presentan las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en las aulas y escuelas para promover la inclusión de estudiantes migrantes

(Anijovich y Mora, 2009). En la encuesta se pidió en formato abierto a los docentes que escribieran sus propias experiencias y ejemplos de prácticas y estrategias de educación intercultural que favorecen la inclusión de estos estudiantes (pregunta 29 en [anexo](#)). Para el análisis cualitativo, durante la entrevista se preguntó a los docentes si conocían estrategias de educación intercultural y si podían proporcionar ejemplos de ellas. Aunque muchos no identificaron explícitamente en su práctica el uso de estrategias dirigidas a fomentar la interculturalidad, a lo largo de la entrevista mencionaron diversas actividades que realizaron con sus estudiantes, las cuales fueron consideradas dentro de las prácticas y estrategias interculturales, si bien estas prácticas no logran, en su totalidad, alcanzar el componente crítico y reflexivo, se considera que constituye un punto de partida para seguir trabajando y fortaleciendo el enfoque de la interculturalidad crítica en la práctica docente. En efecto, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) afirman que el maestro comunica de manera intencional o inconsciente, de manera que incluso aquellas acciones no planificadas de los docentes constituyen prácticas pedagógicas significativas. Por ello, estas actividades, aunque no sean nombradas como “estrategias interculturales”, resultan válidas para comprender cómo los docentes promueven la convivencia y la inclusión en el aula. Además, subraya la falta de herramientas que los docentes poseen para reconocer la interculturalidad.

Por lo tanto, este análisis combinó resultados cuantitativos y cualitativos, logrando identificar cuatro grandes tipologías de estrategias implementadas por los docentes participantes en esta investigación: **actividades culturales, diálogo intercultural, promoción de la diversidad y resolución de conflictos**. La Figura 5.4 presenta la distribución de estas tipologías, de acuerdo con las respuestas abiertas que dieron los docentes en la encuesta, cuyo análisis integrado se detalla a continuación.

Figura 5. 4 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Prácticas para la educación intercultural”



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

5.3.1 Actividad Cultural

La subcategoría de actividades culturales es la más mencionada por los docentes (34% de las estrategias mencionadas pueden clasificarse en este rubro, Figura 5.4). Aquí los docentes implementan diversas estrategias para visibilizar y valorar la diversidad de los estudiantes. Estas iniciativas si bien favorecen el reconocimiento de la multiculturalidad, su enfoque sigue siendo predominantemente festivo y basado en eventos puntuales, entre ellos: disertaciones de los distintos países presentes en el aula, fotografías familiares, bailes típicos, entonar himno chileno y extranjero, ferias multiculturales, exposiciones de comidas típicas y celebraciones tradicionales para fomentar aprendizaje de las distintas culturas, estas actividades se realizan generalmente a nivel escolar y también algunas en el aula (ver Tabla A 4.1 en [anexo](#)). Una profesora relató un ejemplo: “hicimos una feria intercultural en donde aprendimos de lo que ellos comen...” (D10_Recoleta) “se preparan stand con comidas típica, vocabulario, mapas de las zonas geográficas de los migrantes etc. [...] Es como lo más macro que hace la escuela (D7_Santiago Centro). Stang et al. (2019) sugieren que, a partir de esos requerimientos, se les pide a los niños y a las niñas que se identifiquen con su país natal, así como con lo que se

entiende como la cultura de aquel, o sea, una "cultura nacional". Esto, independiente de si se identifica o no con su cultura de origen o con su país de acogida.

Otra estrategia que parece innovadora son las celebraciones de Navidad que se realizan en la escuela de Quilicura, donde la profesora relata “Todos los viernes, vamos a celebrar Navidad como celebran en cada país... participaron familias peruanas, venezolanas y chilenos, integrándose a la tradición.” (D17_Quilicura) resaltan cómo los docentes incorporan las costumbres y celebraciones de los niños migrantes en las dinámicas de clase.

En las muestras culturales, los estudiantes no sólo aprenden sobre sus propios países, sino que también muestran su identidad, lo que contribuye al reconocimiento de su origen en un espacio educativo. Este tipo de actividades no sólo celebra la cultura chilena, sino que también incluye la diversidad de países como Colombia, Venezuela, y Perú, entre otros, generando una atmósfera de respeto y aprecio mutuo por las diferencias. Los testimonios refuerzan este enfoque inclusivo: “Los niños venían con su traje típico, comidas de sus países, su escudo, su bandera” (D10_Recoleta), lo que refleja, según los testimonios docentes, un ambiente educativo donde los estudiantes se sienten representados y orgullosos de su cultura.

Algunos docentes han intentado promover la interculturalidad en algunas actividades escolares. Como se comentó anteriormente la interculturalidad es un proceso de diálogo e interacción entre distintas culturas (De Miguel, 1995). Un docente señala: "Nosotros hemos tratado de integrarlos desde el inicio. De hecho, en las actividades folclóricas aquí en Chile, siempre incluimos un baile venezolano o colombiano" (D2_Recoleta). Esto muestra un esfuerzo por generar un intercambio cultural real, más allá del simple reconocimiento de la diversidad. Otro docente, señala que en su clase de música permite a los estudiantes propongan canciones de sus países para la actividad folclórica del mes patrio de Chile “Y ya empiezan a integrar una canción colombiana que les gusta. "¿Cómo se llama? ¿Mapalé?" "¡Ay, mira, tenemos cueca en Chile y mapalé colombiano en este caso!" Y así, entonces participan felices (D6_Recoleta). Esta equiparación que se hace entre cultura y cultura nacional homogeneiza las diferentes manifestaciones culturales de manera implícita. En este sentido, Walsh (2009) advierte que la interculturalidad no puede reducirse a la coexistencia o celebración de las diferencias, sino que

debe implicar una posición crítica frente al orden hegemónico que históricamente ha subordinado ciertos saberes.

Sin embargo, han manifestado que las acciones interculturales son aisladas, que no han logrado consolidarse en las escuelas como parte de las actividades permanentes. Como se indica en una reflexión crítica: "Hemos planificado celebrar fiestas patrias de otros países, pero no se ha hecho. Una vez se cantó el himno nacional de Perú, creo, una vez, pero han sido puras intenciones que en la práctica no se han llevado a cabo, no se ha ejecutado" (IC1_Recoleta). Esto evidencia que, si bien hay intenciones de fomentar las actividades multiculturales, en muchos casos estas iniciativas no se concretan. El motivo como dicen los docentes es que se da interés a trabajar otros temas y la interculturalidad se invisibiliza, transformándose en una "situación de exclusión educativa" (Echeita, 2013, p. 113). En este sentido, Echeita (2013, p. 113) señala que siempre resulta más fácil invocar las virtudes del trabajo colaborativo que llevarlo a cabo, lo que pone de manifiesto la necesidad de profundizar en las condiciones y procesos que permitan promover una colaboración efectiva en el entorno escolar.

No obstante, se evidencia en la investigación una folclorización, así como describe Catalán (2021) destaca que estas prácticas escolares en las escuelas de Santiago de Chile continúan reproduciendo una visión folclorizante de la diferencia cultural, reducida a muestras superficiales como bailes típicos, comida etc. Un ejemplo de ello es la celebración de las fiestas patrias de los estudiantes migrantes, aunque pretende visibilizar sus culturas, refuerzan una representación simbólica de la diversidad, sin promover diálogo ni transformación estructural en las relaciones escolares. Como menciona un docente: "Así como se celebran las fiestas patrias en Chile, cuando es el aniversario de un país de los niños que están acá en el colegio [...] se canta el himno nacional del país, presentando la bandera" (D4_Recoleta). En consecuencia, si bien las actividades culturales crean espacios para valorar la diversidad, no traspasan la lógica de celebraciones, limitando la posibilidad de alcanzar una interculturalidad crítica y tampoco garantiza procesos de inclusión social para los estudiantes migrantes. Con base en la tipología que plantea Walsh (2004), las actividades culturales se ubican principalmente en la perspectiva "funcional" de la interculturalidad, la cual reconoce la diversidad cultural, pero no cuestiona ni profundiza en las causas ni en las desigualdades (Poblete y Galaz 2016).

5.3.2 Diálogo Intercultural

En la subcategoría de diálogo intercultural se refleja el esfuerzo docente por integrar diversas estrategias (ver Tabla A 4.1 en [anexo](#)) destacando conversaciones desde la reciprocidad cultural, simplificar el lenguaje para que todos puedan comprender, incorporación de lecturas de otros países así como métodos de enseñanza de otros países, enfoque universal de los contenidos, que fomentan el intercambio cultural y el reconocimiento de las diferencias dentro del aula, se fomenta el respeto mediante el diálogo y reflexión, también se hace mención a la incorporación de un espacio de plenario intercultural, se llega a acuerdos en común con las familias para fomentar valores de inclusión e interculturalidad. Estas estrategias también fueron identificadas por González, Berríos Villarroel y Bastías en su investigación, los docentes despliegan “su capacidad creativa e innovación incorporando un nuevo recurso educativo a la sala de clases” (González et al., 2023).

El diálogo intercultural se manifiesta en generar espacios para conversaciones interculturales, conocer por ejemplo diferencias culturales en el lenguaje y los métodos de enseñanza para poder incluir a los estudiantes de diferentes orígenes. Los docentes mencionan la importancia de evitar modismos locales para no excluir a los estudiantes de otros países. Por ejemplo, se habla de evitar términos como “fome” (D3_Recoleta) que no serían entendidos por los niños migrantes, adaptando la enseñanza a un “español más neutro”, “He tenido que adaptarme a los términos que usan los chicos que van llegando de otros países (ej. 'papa' vs. 'patata' 'aguacate' o 'palta')” (D3_Recoleta).

El diálogo también se fortalece cuando los docentes invitan a los estudiantes a compartir sus historias y tradiciones: “Cuando pregunto: ‘¿Cómo era tu país?’ o ‘¿Dónde vivías?’” (D3_Recoleta). Estas interacciones favorecen el intercambio de saberes y ayudan a los estudiantes a entender que sus experiencias son reconocidas. No obstante, Stefoni et al. (2019) destacan que se han desarrollado en las escuelas proyectos que promueven el diálogo intercultural, sin embargo, hay una baja valoración de la experiencia migrante, lo que representa una oportunidad de mejora pedagógica.

La educación, en este contexto, se convierte en un proceso colaborativo, en el que los docentes aprenden tanto de sus alumnos como los estudiantes aprenden entre ellos. Como indica uno de los entrevistados, “me alinee con el método de enseñanza del alumno, aprendo de sus prácticas y se convierte en una experiencia mutua de aprendizaje” (D6_Recoleta).

Por consiguiente, el ítem de “diálogo intercultural” al igual que los anteriores, también se ubica dentro de la perspectiva funcional de la interculturalidad, según Walsh (2004), ya que promueve el respeto, la reflexión y la validación de experiencias pedagógicas de los estudiantes migrantes. No obstante, el diálogo se convierte en una oportunidad para profundizar en las prácticas interculturales, ya que presenta algunos elementos que podrían acercarse a la interculturalidad crítica. Esto se debe a que el intercambio y el aprendizaje mutuo son puntos de partida para cuestionar las prácticas hegemónicas. En este sentido, el diálogo intercultural es una oportunidad para avanzar hacia una **interculturalidad crítica**, siempre que logre institucionalizarse más allá de las iniciativas individuales y se oriente a incorporar el análisis y reflexión en cuanto a los contextos de desigualdad, el origen social y cultural de los conflictos, y cuestionar las jerarquías que generan exclusión entre los estudiantes.

5.3.3 Promoción de la diversidad cultural

En la subcategoría de promoción de la diversidad (Tabla A 4.1, ver [anexo](#)), los docentes implementan acciones como la formación de equipos de trabajo diversos, creación de espacios educativos de promoción de la cultura, espacios de apoyo a familias migrantes, talleres de inclusión, prácticas deportivas de otros países. Estas estrategias pueden fomentar y fortalecer la empatía y la aceptación entre los estudiantes. Valledor et al. (2020) las denomina **prácticas activas**, lo particular de estas prácticas es que se pueden adaptar al desempeño académico de los estudiantes y sus necesidades educativas especiales, promoviendo así una participación equitativa.

Los docentes tienen un enfoque claro hacia la promoción de la diversidad al ajustar sus prácticas pedagógicas para que reflejen las realidades multiculturales de sus estudiantes. Esto se ve reflejado en los esfuerzos por integrar contenidos sobre diversos países en las asignaturas, como en historia y geografía, o música. Como menciona el profesor D6_Recoleta, “el trabajo

ya se me amplía, y digo que debo realizar algún tipo de investigación en particular sobre estos países”. En este sentido los docentes investigan sobre los países de origen de sus estudiantes, incorporando estos conocimientos dentro de las clases. Así mismo, los materiales y métodos también son adaptados a las necesidades de aprendizaje de los niños migrantes. En Santiago Centro, por ejemplo, se implementan estrategias diversificadas, como el uso de material concreto, de canciones y de material audiovisual. Una profesora explica: “Lo hago como muy divertido, porque la esencia de la educadora de párvulo en sí que incorporo yo es muy de guitarra, toco la guitarra, cuentacuentos. Apoyado también de lo visual cierto lo que es lo auditivo” (D7_Santiago).

Además, “las actividades, como las disertaciones sobre países o tradiciones” (D15_Independencia), permiten a los estudiantes no sólo aprender de la historia y cultura chilena, sino también reconocer las contribuciones de otras naciones, lo cual demuestra que los docentes están conscientes de la riqueza cultural que sus estudiantes aportan al aula y hacen un esfuerzo por integrarla en su enseñanza. En esta línea, Mondaca, Bustos y Sánchez (2025) sostienen que el capital cultural influye directamente en el éxito académico de estudiantes migrantes, en este sentido es relevante, así como dice un docente de Recoleta, conocer el bagaje cultural, visibilizar estas experiencias en el espacio escolar: “les pido que escriban algunas historias. Sin embargo, las actividades de estudiantes que pertenecen a otras naciones tienen su propio bagaje cultural...” (D6_Recoleta), frente a esta situación el docente reflexiona y aprovecha este capital cultural de sus estudiantes, primero para ampliar sus conocimiento y segundo para dar a conocer y destacar la riqueza cultural que contiene la historia musical de cada estudiante migrante.

Otra profesora, destaca la importancia de involucrar a las familias en este proceso: “Conocer a su familia” (D12_Recoleta) De esta manera, la docente busca conectar los entornos familia y escuela para adaptar su labor a las necesidades específicas de sus estudiantes. Sin embargo, también observamos la contraparte, otra profesora relata que la participación de los padres es mayor cuando los niños son más pequeños, “a medida que van creciendo, la familia... yo no sé si se va desinteresando, pero hay menos participación” (D17_Quilicura).

Las experiencias docentes analizadas muestran un esfuerzo por promover la diversidad cultural incluyendo adaptaciones curriculares, metodológicas, incorporación de las familias el capital cultural de los estudiantes migrantes. Sin embargo, se enmarca en iniciativas docentes que se sostienen principalmente por la **voluntad individual de cada educador**, no en lineamientos institucionales. En este caso, la “Promoción de la diversidad cultural” también se enmarca en la perspectiva funcional de la interculturalidad según Walsh (2004). Existe una adaptación curricular y metodológica que va más allá de celebraciones culturales, sin embargo, se mantiene en la perspectiva funcional porque el objetivo que se observa es integrar y valorar las culturas, no transformar las estructuras sociales como propone la interculturalidad crítica.

5.3.4 Resolución de Conflicto

En la subcategoría de resolución de conflictos se observa que los docentes implementan diversas estrategias para fomentar la convivencia y el respeto en contextos multiculturales. Entre ellas destacan: promover el respeto, fomentar el diálogo frente a una situación de conflicto y propiciar ambientes educativos para escuchar todas las opiniones. Asimismo, se resalta la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa y las familias, fomentando responsabilidades compartidas (ver Tabla A 4.1 en [anexo](#)).

La resolución de conflictos dentro de un contexto multicultural implica un **enfoque mediador** por parte del docente. Gabarda (2018) destaca las fortalezas de la mediación en el contexto escolar basada en el diálogo y la participación, esta se da en situaciones donde los estudiantes experimentan dificultades para compartir o interactuar con sus compañeros. “Lo que da mucho resultado son los juegos de rincones¹⁸... aunque se formen conflictos (por ejemplo, ‘yo quería ese juguete’)” (D18_Quilicura). A través de la mediación, los docentes acompañan a los estudiantes en la resolución de estos conflictos, ayudándoles a aprender habilidades sociales y emocionales, como el respeto y la empatía.

¹⁸ Los juegos de rincón son una estrategia metodológica que promueve el aprendizaje activo mediante actividades lúdicas de exploración e interpretación de roles. En las aulas de preescolar, estos espacios de juego permiten a los niños y niñas alternar entre el aprendizaje tradicional y el aprendizaje mediado por el juego de roles, favoreciendo la interacción con sus compañeros.

La resolución de conflictos también involucra un enfoque de fortalecimiento emocional (Onofre-Sañini,2025), ayudando a los estudiantes a aumentar su autoestima y respetar las diferencias. Como se menciona en IC2_Quilicura, los docentes se enfocan en la autoestima y el respeto de los estudiantes, especialmente en contextos donde se presentan diferencias culturales que pueden llevar a malentendidos o exclusiones, relata la docente “Me enfoqué en trabajar las habilidades sociales, reforzando la autoestima y el respeto, lo cual ayuda a resolver tensiones entre los niños” (IC2_Quilicura). En esta misma línea, González, Berríos Villarroel y Bastías (2023) afirman que, frente a situaciones de conflicto, los docentes ejecutan acciones asociadas al “liderazgo de la docente a la hora de afrontar estas tensiones en la convivencia escolar” (p.105).

En consecuencia, para fortalecer el liderazgo pedagógico se requiere una disposición de aprendizaje continuo por parte del profesorado. Como menciona Perrenoud (2004), una de las competencias fundamentales del docente es la capacidad de gestionar la diversidad en el aula, promoviendo el respeto y la convivencia entre estudiantes de distintos orígenes culturales. Desde el aula, se pueden construir actitudes de aceptación y condiciones propicias para la integración social de los migrantes (Berry, 2001; Navas et al., 2004). Así, las estrategias pedagógicas orientadas a la resolución de conflictos pueden construir un camino hacia la equidad y el aprendizaje colaborativo en entornos educativos diversos.

Finalmente, cabe destacar que la resolución de conflictos es la categoría con menor representación, lo que indica que, aunque se reconoce su importancia, aún faltan acciones institucionales para fortalecer estrategias docentes que permitan abordar situaciones de conflicto. Resulta preocupante que casi no se identifiquen estrategias destinadas a la resolución de conflictos, como aquellos relacionados con la discriminación hacia estudiantes extranjeros.

5.4 Estrategias contra la discriminación

En el apartado relativo a la discriminación escolar en este capítulo se analizaron las diversas manifestaciones de discriminación presentes en la escuela. Resulta fundamental comprender las respuestas y estrategias que los docentes emplean para abordar y contrarrestar estas situaciones. Como señala Gabarda (2018), una figura importante en la prevención del

acoso escolar y gestión adecuada de los conflictos es el docente. Sin embargo, este rol implica un desafío institucional en la formación para el manejo adecuado de los problemas en el aula asociado a la “carencia de habilidades” (Gabarda, 2018, p. 5).

Las experiencias de los docentes que participaron en la investigación revelan un conjunto de estrategias encaminadas a enfrentar la discriminación desde diferentes enfoques, entre ellas: intervenciones inmediatas ante incidentes de discriminación, talleres de sensibilización y desmitificación de prejuicios, trabajo con la comunidad escolar, el uso del diálogo y la reflexión, y el refuerzo de la identidad y el orgullo cultural. Estas acciones pueden sustentarse en los principios del constructivismo y la interculturalidad crítica, modelos que enfatizan la participación, el diálogo, la construcción del conocimiento y la transformación social.

No obstante, una de las primeras estrategias que surge para combatir la discriminación es la normalización de la diversidad, tratar a todos los estudiantes por igual, promoviendo la unidad y evitando la distinción por países. Esta normalización puede llevar a la invisibilización de los migrantes si no se acompaña de la expresión por parte del docente de sus características socioculturales. Como apunta Vygotsky (1978), debe existir una mediación que visibilice y valore las particularidades culturales, para evitar la invisibilización de las distintas culturas. Un profesor de Recoleta comenta: “Desde el primer momento dejamos claro el perfil de la escuela: aquí no hay chilenos, ni peruanos, ni ecuatorianos. Aquí es la escuela X, aquí todos somos uno sólo.” (D2_Recoleta). El docente busca eliminar las distinciones entre los estudiantes en función de su nacionalidad, promoviendo un sentido de pertenencia común y unidad en la escuela como práctica institucional. Sin embargo, es fundamental que, al mismo tiempo que se promueve la unidad, se reconozca y celebre la diversidad como algo enriquecedor, de esta manera se estará evitando invisibilizar la diversidad cultural en el aula, ya que el docente actúa como mediador, guía la construcción de significados relacionados con la diversidad cultural (Carretero, 1993). El desafío radica en encontrar un equilibrio entre crear un ambiente inclusivo y respetuoso sin perder la riqueza cultural que cada niño trae consigo.

Cuando ocurren situaciones de agresión verbal entre pares, los docentes no dudan en tomar medidas inmediatas para calmar la situación y abordar el daño emocional que puede

causar la discriminación. Como se describe la profesora de Recoleta “Le decía: ‘negro, come paloma’, bla, bla, bla. Y, bueno, conversamos con la directora e hicimos una intervención inmediata, ya urgente, para poder revertir esa situación, porque el niño, claro, se sentía mal.” (D4_Recoleta), Este tipo de respuesta no sólo resuelve el conflicto en el momento, sino que también refuerza el mensaje de que la discriminación no será tolerada en la escuela.

Las intervenciones rápidas ante incidentes de discriminación son esenciales para abordar y revertir comportamientos negativos de manera efectiva. Sin embargo, Walsh (2004) refuerza que la interculturalidad crítica es un modelo cuestionador, que parte de un análisis profundo de los patrones de poder y racialización; desde esta lógica, es necesario cuestionar hasta qué punto estas acciones docentes se orientan hacia la construcción de una justicia social.

Asimismo, la intervención se extiende al trabajo preventivo. Los docentes entrevistados narran que adoptan una postura acogedora, alentando a los estudiantes a comprender que el respeto hacia las diferencias es fundamental para la convivencia (De Miguel, 1995). Como menciona el profesor “Cuando los chicos se enojan, un chileno le pudo haber dicho al extranjero: ‘Devuélvete a tu país’, y eso es chocante para el chico extranjero. Entonces, como profe, tienes que abordarlo desde la perspectiva de que tenemos que ser anfitriones, somos acogedores” (D3_Recoleta).

El trabajo pedagógico también se orienta hacia la sensibilización y la desmitificación de los prejuicios. Los talleres y actividades educativas son clave para derribar estereotipos y fomentar el conocimiento intercultural. Algunos docentes emplean talleres donde se abordan los mitos y prejuicios que surgen entre los estudiantes, educándolos sobre las culturas de sus compañeros y ayudándolos a comprender las similitudes y la belleza de otros países. Así relató la profesora: “Hicimos un taller, intervención, taller... Se les habló de términos, se les mostró Perú, la catedral, lo similar que es a ciudades de Cusco. También indagamos por qué los ‘come palomas’. Nosotros derrocamos esos mitos, que no es así” (D4_Recoleta). Este enfoque está orientado a fomentar el respeto y el entendimiento mutuo, además de desafiar las ideas preconcebidas que pueden generar discriminación. Según Vygotsky, el aprendizaje se potencia en la **“zona de desarrollo próximo”** cuando los estudiantes interactúan con otros, favoreciendo la internalización de nuevos valores y conocimientos (Carretero, 1993).

El trabajo con la comunidad escolar juega un papel esencial en la implementación de estas estrategias. Entre las acciones incluyen convocatorias y espacios de diálogo en los que se enfatiza el valor de la convivencia armoniosa y la aceptación de las diferencias. El trabajo conjunto entre estudiantes, profesores y el equipo de convivencia escolar contribuye a un ambiente de aceptación mutua. Por ejemplo, la profesora D10 de Recoleta compartió la estrategia de la escuela frente a un conflicto entre estudiantes chilenos y extranjeros “Se citó a los niños, participó convivencia escolar, se habló con ellos, se conversó que teníamos que aprender a que somos sólo uno, una comunión, una escuela en donde tenemos que aprender a aceptar todas las formas de vida” (D10_Recoleta). Posteriormente se realizaron acciones a nivel escolar “Se hizo una reunión en donde nosotros teníamos que enseñar a los niños que debemos aceptarnos, la enseñanza viene desde abajo” (D10_Recoleta). Estas experiencias muestran cómo la enseñanza sobre la aceptación comienza desde temprana edad, inculcando en los estudiantes la importancia de respetar y valorar la diversidad cultural desde sus primeros años en la escuela. En esta misma línea, el Ministerio de Educación (2013) recomienda aplicar los objetivos de aprendizaje vinculados a “aprender a vivir armónicamente” educando sobre y desde los Derechos Humanos. Sin embargo, estas orientaciones no son implementadas por los docentes, quienes en la práctica se rigen más bien por iniciativas personales o por protocolos escolares.

El uso del diálogo y la reflexión es fundamental para cambiar las actitudes discriminatorias y promover la empatía entre los estudiantes. Los docentes emplean estrategias didácticas que abordan temas de interculturalidad, como relata la profesora “Por ejemplo, contar cuentos que promueven la temática de la interculturalidad dentro de la sala de clases. Se habla también del respeto y en ese trabajo se incluye específicamente el respeto hacia las personas migrantes.” (D9IC_Recoleta). Los cuentos y las historias que promueven valores como el respeto y la solidaridad sirven como un instrumento efectivo para sensibilizar a los estudiantes y fomentar la reflexión sobre las implicaciones de sus palabras y acciones, sobre todo en las primeras etapas escolares. En la misma línea, Piaget (1932/1984) en su obra “El criterio moral en el niño” muestra cómo los relatos intencionados permiten acceder al juicio moral de los niños, dando a conocer la manera en que construyen su comprensión de normas, valores y reglas sociales.

Además, la reflexión sobre situaciones cotidianas, también la profesora relata su experiencia frente a situaciones que pueden generar discriminación con los niños pequeños “Por ejemplo, si un niño dice ‘préstame el color piel’, se le explica: ‘Todos tenemos colores de piel distintos, la piel no tiene un sólo color’.” (D9IC_Recoleta), permite a los niños comprender la diversidad de manera más profunda, fomentando un respeto hacia las diferencias físicas y culturales.

El refuerzo de la identidad y el orgullo cultural (Cuacuango, 2021) es otro componente esencial en la lucha contra la discriminación. En lugar de ocultar las diferencias, algunos docentes alientan a los estudiantes a sentirse orgullosos de su origen y cultura. Una informante clave de Recoleta comparte su testimonio, en relación con una estudiante que no quería decir que es extranjera para evitar ser discriminada: “Me tocó conversar con ella y abordar este tema, para que se sintiera orgullosa de sus raíces, de su país.” (IC1_Recoleta), los docentes trabajan con los estudiantes para ayudarlos a construir una autoestima positiva y un sentido de orgullo por su identidad cultural.

Otro caso similar, de los estudiantes que no quieren identificarse con su país de origen o el de sus padres en este caso que menciona una profesora de Recoleta “Un niño decía que era chileno, pero tenía acento colombiano y no quería identificarse con su país de origen. Hubo que hacer un trabajo con él: ‘Si bien naciste en Chile, tu familia es de Colombia, por lo tanto, tienes raíces de Colombia’.” (D11_Recoleta). En este sentido, Grimson (2006, citado en Domenech, 2014) plantea un ejemplo parecido en donde se utiliza la categoría del país de nacimiento de los padres "boliviano", para referirse a sus descendientes, que son argentinos legalmente, pero bolivianos socialmente. Este ejemplo es esclarecedor para entender cómo las categorías de nacionalidades pueden ir más allá del estatus legal, asignando una identidad "extranjera" incluso a quienes han nacido en el país al cual migraron sus padres. También, ser nombrado como boliviano, “implica una carga valorativa que tiene la figura del inmigrante boliviano”, “acusados de robar” (p.178) exponiéndolos a situaciones de discriminación. Por lo tanto, este tipo de circunstancias debe manejarse con precaución en el entorno escolar, para no crear tensiones o crisis de identidad en los niños que, [volviendo al ejemplo de la escuela de Recoleta] a pesar de haber nacido en Chile, pueden ser vistos y tratados como "otros" dentro del salón de clases.

Finalmente, vale la pena subrayar que las estrategias utilizadas por los docentes para enfrentar la discriminación guardan una estrecha relación con los principios de la propuesta de interculturalidad crítica de Walsh (2004). La labor docente no se reduce a intervenir en el momento del conflicto, sino que apunta a generar conciencia, aunque, sigue pendiente cuestionar las relaciones de poder que reproducen exclusión en la escuela. A la vez, el enfoque constructivista de Vygotsky (1978) aporta elementos clave, como la mediación, el aprendizaje significativo y el reconocimiento del contexto cultural de cada estudiante. Así, más que simples respuestas inmediatas, estas intervenciones pueden convertirse en verdaderas oportunidades pedagógicas que abran paso a procesos de reflexión crítica y a la construcción de una convivencia basada en la justicia social dentro del aula.

CAPITULO VI

COMPETENCIAS DOCENTES Y DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA NIÑEZ MIGRANTE

Este capítulo identifica, en primer lugar, las competencias que los docentes reconocen en su labor en contextos de diversidad cultural y que favorece una perspectiva de educación intercultural. En segundo lugar, se analiza cómo comprenden y diferencian los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, lo que permite ver cómo el significado conceptual influye en las prácticas docentes. Finalmente, se abordan los desafíos que enfrentan los docentes para implementar una educación intercultural, como la falta de formación, la flexibilidad curricular y el escaso apoyo institucional, que generan tensiones entre las políticas educativas y la realidad del aula.

6.1 Competencias docentes para la educación intercultural

La creciente complejidad de los contextos educativos ha impulsado una transformación en las exigencias hacia el profesorado. Se espera que los docentes sean capaces de adaptarse a contextos multiculturales, responder a las necesidades de equidad e inclusión, y aprovechar los avances tecnológicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica el uso de metodologías innovadoras, el diseño de ambientes de aprendizaje dinámicos y la integración de herramientas tecnológicas que favorezcan la participación y el desarrollo integral del estudiantado (García López et al., 2023).

Frente a estos retos, comprender qué implica ser un docente efectivo hoy en día requiere un análisis continuo sobre cómo se pueden fortalecer las habilidades pedagógicas, sociales y emocionales de los profesores, garantizando así una educación más equitativa y de calidad en un mundo en constante cambio (García López et al., 2023). Para esta investigación, resulta fundamental identificar las competencias docentes necesarias para la inclusión de la niñez migrante en el aula que favorecen procesos de aprendizaje y convivencia intercultural.

En términos cualitativos, se preguntó a los docentes qué competencias debe tener un docente para favorecer la interculturalidad relacionada con la de estudiantes extranjeros. Los docentes identificaron diversas competencias que, según su experiencia, favorecen la

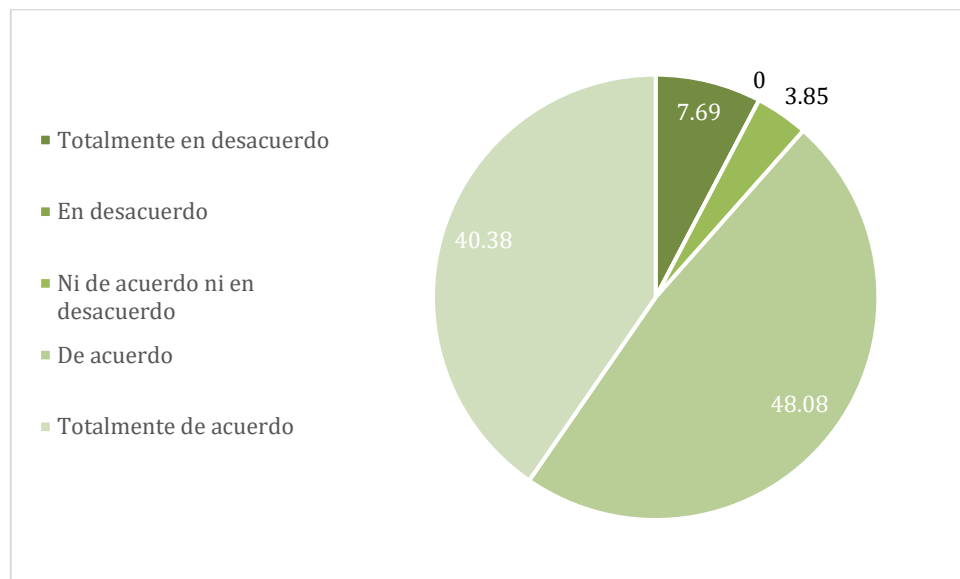
interculturalidad y la inclusión de estudiantes migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas destacan la empatía y el aprendizaje continuo como competencias esenciales para crear un ambiente inclusivo en el aula. Asimismo, consideran fundamental un enfoque intercultural en el proyecto educativo, permitiendo alinear el trabajo de la escuela con las necesidades de una comunidad estudiantil diversa. Resaltan la importancia de la capacitación docente en educación intercultural para mejorar la gestión de la diversidad en el aula, así como una mayor flexibilidad curricular que facilite la adaptación de los contenidos a diferentes contextos culturales. Además, subrayan el valor del trabajo colaborativo entre docentes, la comunicación constante con las familias de los estudiantes migrantes y el conocimiento de las experiencias previas de los alumnos como estrategias clave para fortalecer su inclusión y mejorar su desempeño académico.

En esta sección se analizan cuatro dimensiones de las competencias docentes (Echeverría, 2004) que son necesarias para desarrollar la práctica docente con un enfoque intercultural: la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia participativa, y la competencia personal. A continuación, se resumen los hallazgos cualitativos y cuantitativos en relación con las cuatro dimensiones mencionadas.

6.1.1 Competencia técnica:

Las competencias técnicas están relacionadas con el saber, el conocimiento y la experticia que constituye la base de toda actividad laboral (Echeverría, 2004). En términos estadísticos, los resultados obtenidos en esta dimensión reflejan una disposición positiva por parte de los docentes encuestados hacia el desarrollo de sus competencias en educación intercultural. En el ítem 2 de la encuesta se pregunta a los docentes si busca actividades para mejorar su labor en atención de diferentes culturas, se observa que la mayoría de los docentes 88,46% (48,08 % de acuerdo y 40,38% totalmente de acuerdo) busca el aprendizaje continuo para mejorar su labor. Esto sugiere una actitud abierta hacia la formación, mientras que un 3,85% se mantiene neutral y un 7,69% no busca oportunidades para mejorar su labor intercultural (ver Figura 6.1).

Figura 6.1 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo con el ítem “El docente busca actividades para mejorar su labor intercultural”.



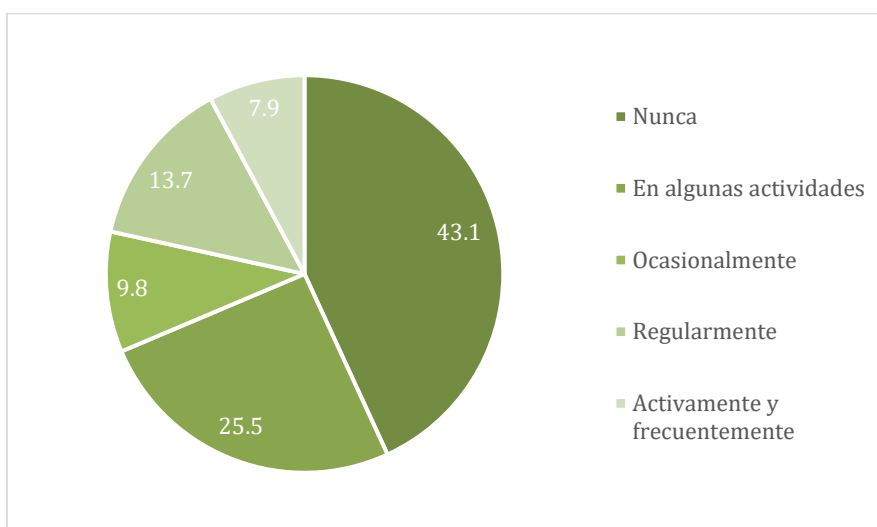
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Sin embargo, en la entrevista cualitativa al preguntar a los docentes si han recibido capacitaciones o si, de manera independiente, buscan adquirir nuevos aprendizajes interculturales para mejorar su labor en el aula, la mayoría manifestó no haber recibido formación en esta área y mostró escasa iniciativa personal para prepararse en este tema. Un ejemplo es una profesora que expresó haber priorizado otros intereses académicos: “La verdad no me... no me he dado el tiempo de capacitarse en este tema porque estuve haciendo... en... por ejemplo, hice un diplomado en trastorno del lenguaje, he tenido como otros estudios” (D21_Quilicura).

Esta diferencia en las respuestas podría deberse a que, en la encuesta, los docentes interpretaron la preparación en términos generales, más que específicamente en el ámbito de la educación intercultural o bien, a que respondieron en función de lo que pensaron socialmente deseable. En relación con la preparación docente, Abarca (2018) destaca que es fundamental para desarrollar habilidades interculturales de modo que puedan facilitar las interacciones de los estudiantes.

En esta misma línea, los datos indican una baja participación en talleres y capacitaciones relacionadas con la interculturalidad; 43,1% indica que nunca ha participado (ver Figura 6.2), lo que podría deberse -según la percepción de los docentes que veremos adelante- a que el enfoque actual del Ministerio de Educación que se está trabajando en las escuelas enfatiza temas relacionados con la diversidad sexual y de género, esto según la normativa expresada en la Circular 0768¹⁹. En cambio, el tema de la interculturalidad para la atención de los migrantes queda invisibilizado. Otra posibilidad es que no se considere una prioridad, dado que algunos docentes perciben que las acciones ya implementadas en materia de inclusión curricular son suficientes, dado que desde las bases curriculares 2012 se realizaron incorporaciones orientadas al reconocimiento de las distintas culturas (Hernández, 2016).

Figura 6.2 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Participación en talleres y capacitación relacionada con educación intercultural”



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Se pregunta a una profesora si había recibido formación en temas de interculturalidad. Ella relató que, en términos formales no ha tenido preparación, aunque siempre está buscando nuevos conocimientos: “Como conocimiento propiamente tal... no, no lo he adquirido en la parte formal. No he tenido ningún curso, taller, ni nada de eso... sí lo he escuchado, sí tengo la

¹⁹ La circular 0768 es un recurso legal que busca asegurar el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes trans en el contexto estudiantil, entendiendo como trans a toda persona que su identidad de género difiera con el sexo que les fue asignado al nacer.

noción de que pueden ser” (D_11 Recoleta). Otra profesora considera que “la capacitación es fundamental también en esta área porque no se ha capacitado los profesores” (D10_ Recoleta). Capacitar a los docentes permite como dice una profesora de Recoleta "una apertura, un manejo del currículo que esté relacionado con poder manipular, poder cambiar, poder desarrollar y poder integrar estos nuevos bagajes, estas nuevas culturas que hay" (D6_ Recoleta).

Estas respuestas reflejan una situación común entre los entrevistados: la ausencia de una formación docente con enfoque intercultural, solventada por aprendizajes adquiridos de manera independiente. En concordancia con esto, Hernández (2016), advierte la falta de instancias de formación docente para enfrentar los desafíos culturales presentes en el aula. En esta misma línea, Millán y González (2023) señalan que los avances en la incorporación de contenidos vinculados a la diversidad en la formación inicial docente son escasos, siendo la diversidad migrante uno de los aspectos menos abordados.

6.1.2 Competencia metodológica:

En esta dimensión se considera la capacidad del docente para aplicar conocimientos en situaciones específicas, en este caso en contextos culturales y sociales diversos (Echeverría, 2004). Los testimonios a continuación permiten observar cómo los docentes utilizan distintas estrategias para responder a la diversidad cultural en el aula.

Uno de los aspectos más complejos tiene relación con las barreras idiomáticas, específicamente con niños de origen haitiano cuando recién se incorporan a la escuela, ya que los docentes no cuentan con competencias en el manejo de otro idioma para enfrentar este escenario. Frente a estas situaciones algunos docentes explican que buscan alternativas, flexibilizan el ritmo de trabajo o esperan un tiempo para que los niños puedan adaptarse: “Quizás las barreras han sido idiomáticas... tratamos de buscar otras estrategias o dejamos pasar un tiempo si el estudiante se está recién incorporando, para que pueda ir adquiriendo el ritmo” (D9_Recoleta). En esa misma línea, otros señalan la necesidad de ajustar el currículo en función de las realidades del grupo: “Son detalles también, cierto, que uno puede ir manejando dentro del currículum” (D5_Recoleta). En algunos estudios se ha considerado que la comunicación es

una gran barrera en el proceso de inclusión, que dificulta la implementación de estrategias diversificadas en el currículum (Jaramillo & Córdoba, 2024).

La innovación en el plano metodológico se revela como un elemento esencial para abordar las diferencias educativas y los obstáculos idiomáticos en diversos contextos, sobre todo cuando se incluyen a niños y niñas con otras vivencias escolares. En esta línea, Vygotsky (1979) destaca la relevancia del lenguaje como instrumento que media entre el pensamiento y el aprendizaje. Por lo tanto, es crucial que los alumnos y alumnas que hablan un idioma distinto puedan aprender en su lengua materna además de en la segunda lengua, promoviendo así un bilingüismo coordinado que favorezca su desarrollo social y cognitivo. En la práctica, algunos maestros han tratado de establecer conexiones comunicativas a través de tácticas novedosas que fomentan la participación activa, empleando recursos lúdicos y herramientas tecnológicas que se ajustan a los intereses de los alumnos en una época digital. Como relata una profesora: "... empezar a hacer actividades como cuestionarios en línea, como el Wordwall (app de actividades online), y hacerle eh... como juegos de competencia" (D14_Estación Central). En relación con la integración de tecnologías, Mishra y Koehler (2006) destacan que el docente puede encontrar diversas maneras de representar los conocimientos para hacerlos más accesibles a los estudiantes (p. 1021), potenciando la mediación pedagógica y la interacción entre pares.

No obstante, una reflexión docente nos hace ver que estas competencias metodológicas relacionadas con la capacidad de aplicar el conocimiento, para que sean exitosas, no deben limitarse al trabajo en el aula, es necesario un enfoque integral que considere a las familias y el nivel institucional: "El trabajo que uno puede hacer en el aula, y también a nivel institucional, tiene que ser completo... de qué manera vamos a trabajar con los estudiantes y los apoderados para lograr una adaptación, para lograr una aceptación" (D1_Recoleta).

Finalmente, el reconocimiento y aprendizaje sobre las culturas educativas de los estudiantes también es señalado como un aspecto clave dentro de las competencias docentes. Badilla et al. (2020), enfatiza que, para facilitar la adaptación de los migrantes, es necesario comprender su identidad cultural. Una profesora menciona, por ejemplo, la importancia de conocer las formas de enseñanza en los países de origen para aplicar los contenidos de acuerdo con la forma que ellos ya han aprendido: "Entonces yo creo que hay que ir también como

puliendo, adquiriendo como más habilidades respecto a eso, más conocimientos" (D8_Recoleta). De la misma manera la profesora D15 comparte su experiencia cuando llegaron estudiantes migrantes a su aula y rescata la necesidad de involucrarse en el contexto intercultural; "Hay que entrar más en el mundo intercultural. Conocimiento, porque yo, por ejemplo, cuando a mí me pasó esto, yo tuve que entrar al mundo de ellos, tuve que indagar, tuve que conocer algunas palabras, imagínese, los haitianos igual es complicado, ¿eh?" (D15_Independencia).

En conjunto, los testimonios muestran que la competencia metodológica en contextos diversos se caracteriza por la flexibilidad curricular, la creatividad en el uso de recursos, la disposición a aprender de los estudiantes y el trabajo colaborativo con la comunidad escolar. Todo ello configura un eje central para aplicar conocimientos técnicos frente a la diversidad cultural en las aulas.

6.1.3 Competencia participativa:

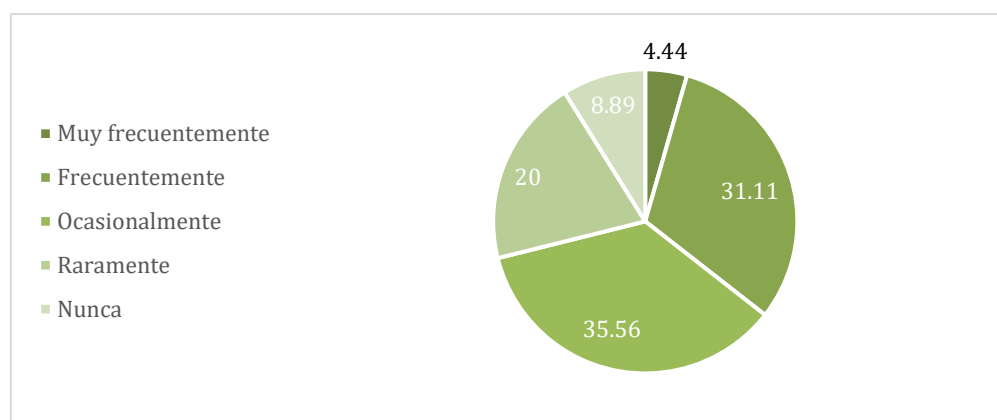
Las competencias participativas, según Echeverría (2004), se relacionan con el saber estar, es decir, con la disposición profesional al entendimiento interpersonal, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa. En este sentido, los resultados muestran que, aunque las temáticas interculturales no son parte central de la agenda escolar, los docentes y equipos directivos han desarrollado prácticas que evidencian estas competencias.

Un primer ámbito está relacionado con la respuesta institucional frente a la discriminación, la cual abordamos en el apartado 5.1 (Figura 6.1), entendiendo que esta es una labor participativa en donde la cooperación docente es fundamental. Estas acciones se evidencian en el siguiente testimonio: "Alguien metía bulla y una niña que estaba sentada delante dijo: 'estos venezolanos no hablan, gritan'. Entonces también paramos la actividad y ahí ya no fue un tema mío; había varios profesores y tratamos de explicar un poco" (D2_Recoleta). Este tipo de intervenciones conjuntas refleja la capacidad de generar redes de colaboración entre colegas y la disposición a abordar colectivamente las tensiones culturales, con el fin de evitar la exclusión educativa frente a diversas problemáticas (Echeita, 2013).

Continuando en la línea del trabajo colaborativo, como se identificó en el análisis de los PEI de las escuelas participantes (apartado 4.5), la interculturalidad no es un tema central de la agenda escolar, lo cual se refleja en la frecuencia con la que se abordan temas interculturales en las reuniones con el equipo docente y directivo (ítem 11). Un 4,44% dice que se aborda frecuentemente, mientras que un 31,11% declara que frecuentemente, un 35,56% ocasionalmente. Además, un 20% señala que raramente estos temas se abordan raramente y 8,89% afirma que nunca se abordan. Es decir, se da un espacio para hablar estos temas, sin embargo, hay un porcentaje de docentes que no muestran un interés por tratar la interculturalidad en reuniones de equipo (ver Figura 6.3).

Los testimonios reflejan el valor que dan los docentes a estos espacios de intercambio: “Compartir experiencia con otras colegas. Yo siento que eso es lo más enriquecedor... el poder escuchar a otros, el tener la instancia de poder sentarte en una mesa redonda con cuatro o cinco personas más y conversar de eso” (D17_Quilicura). Además, se destaca una mayor apertura actual al trabajo colaborativo: “Los docentes actualmente están más abiertos a recibir, por ejemplo, ideas a trabajar de forma colaborativa con los demás pares o con nosotras las especialistas” (D9IC_Recoleta). Otro docente enfatiza la importancia de compartir prácticas exitosas con sus colegas: “De repente pasa que alguien dice: ‘¿Sabes qué? A mí me ha resultado bastante bien esta actividad con mi curso, y quizás a ti también te funcione... Creo que eso es súper importante: el trabajo colaborativo entre docentes, no de manera aislada’ (D1_Recoleta).

Figura 6.3 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo con al ítem “Comento regularmente con el equipo docente y directivo, temas y situaciones culturales”.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Finalmente, los testimonios resaltan la importancia de la relación con las familias como parte de la competencia participativa. Para algunos docentes, conocer el entorno familiar es clave para diseñar un trabajo pedagógico más ajustado a las realidades del estudiante: “Conocer a su familia para poder hacer un trabajo ecológico funcional... principalmente conocer su entorno” (D12_Recoleta). En la misma línea, otro profesor subraya la necesidad de fortalecer los lazos de confianza con las familias migrantes: “Lo otro es fomentar este roce social, es decir, partir desde la aceptación y la acogida hacia estas familias migrantes, ofreciendo un poco de confianza y apoyo para el proceso que ellos también están viviendo” (D3_Recoleta).

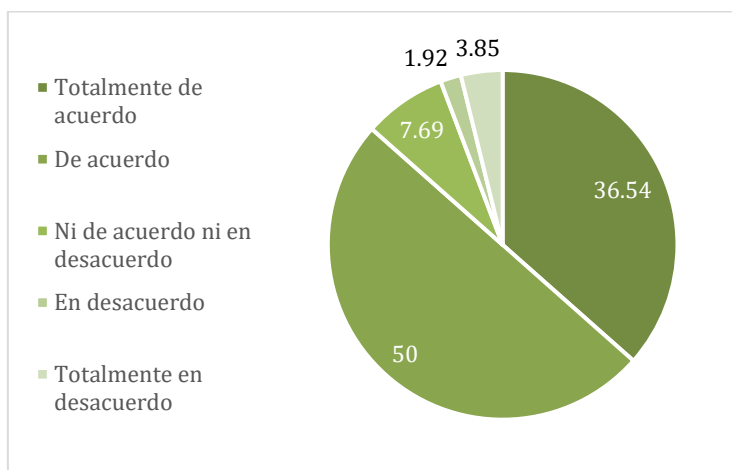
En síntesis, las respuestas docentes muestran que la competencia participativa se expresa en distintos niveles: la intervención conjunta frente a situaciones de discriminación, el trabajo colaborativo entre docentes, la necesidad de institucionalizar la interculturalidad en los proyectos educativos y la comunicación y trabajo conjunto con las familias. Estos elementos reflejan que, aunque la interculturalidad aún no se aborda de manera sistemática en la escuela, existen prácticas docentes que favorecen la comunicación, la colaboración y la creación de comunidades educativas más cohesionadas y sensibles a la diversidad cultural.

6.1.4 Competencia personal:

Las competencias personales se vinculan con el saber ser, es decir, con la imagen que los docentes tienen de sí mismos, sus valores, creencias y la forma en que asumen responsabilidades (Echeverría, 2004). Desde esta perspectiva, la práctica docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que involucra aspectos humanos y emocionales que inciden directamente en la enseñanza. Como sostienen Fierro, Fortoul y Rosas (1999), reconocer al docente en su totalidad implica valorar tanto sus características individuales como la manera en que estas influyen en su desempeño profesional. En este marco, la inteligencia emocional ocupa un papel fundamental, pues articula conocimientos, habilidades y actitudes, ofreciendo el apoyo requerido para el progreso de las competencias personales. En palabras de Goleman (1995), “la enseñanza efectiva requiere un alto nivel de inteligencia emocional, ya que los docentes no sólo transmiten conocimientos, sino que modelan habilidades socioemocionales para sus estudiantes”.

En los resultados de la encuesta, esta dimensión se refleja en la capacidad de los docentes para reconocer las características culturales de sus estudiantes, basado en sus creencias y su juicio personal. Un 36,54% dice estar totalmente de acuerdo y un 50% de acuerdo con la afirmación “Puedo identificar las características tanto individuales como culturales de mis alumnos” (ver Figura 6.4). Este aspecto aparece como un elemento clave para la enseñanza en contextos de diversidad.

Figura 6.4 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo con al ítem “Puedo identificar las características tanto individuales como culturales de mis alumnos”.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Los testimonios recogidos refuerzan esta idea, mostrando cómo los docentes entienden que su labor requiere ir más allá de la simple vocación. Una profesora lo explica así: “Va más allá del tema de decir: ‘ay, tú tienes la vocación’, pero va más allá de tener una vocación. Yo creo que se trata de tener ciertas habilidades, de poder proyectar, y de poder uno, como docente, adecuarse a esta realidad distinta que se presenta en el aula, y llevarla a cabo a nivel del universo completo de estudiantes” (D01_Recoleta). En esta misma línea, varios docentes subrayan la importancia de las habilidades socioemocionales como parte del saber ser (Goleman, 1995). La profesora D11 de Recoleta comenta que:

“Las competencias académicas no varían mucho, yo creo que más hay competencias socioculturales y socioemocionales, cierto que deben influir, la primera persona que debe tener empatía, que tiene que recibir, que tiene que acoger a los estudiantes migrantes es el profesor, entonces desde ahí debe partir porque todo lo académico se enseña” (D11_Recoleta).

De manera complementaria, otra profesora de una escuela especial en Recoleta enfatiza: “Empatía, qué es lo que tenemos todos los profes acá” (D12_Recoleta), destacando que su labor exige una sensibilidad particular no sólo hacia estudiantes migrantes, sino también hacia aquellos con necesidades educativas especiales. La apertura hacia otras culturas también aparece como un rasgo central de la competencia personal. Tal como señala un profesor: “...es importante que nosotros, como profesores, tratemos de adaptarnos al sistema de vida o a la cultura de ese estudiante, porque para ellos ya es bastante complicado venir de un país completamente ajeno” (D2_Recoleta). De manera más enfática, otra docente agrega: “...el docente no debería ser racista. Debería tener un espectro amplio de aceptación a una nueva cultura, a nuevos rostros, nuevos colores, nuevos lenguajes, para poder crear esto, que es la integración” (D4_Recoleta).

Podemos concluir que las competencias personales de los docentes que participaron de la investigación son transversales a su labor y se apoyan en la empatía, el respeto por la diversidad y la voluntad de generar espacios donde cada niño y niña se sienta reconocido, más allá de su origen.

6.2 Multiculturalidad e interculturalidad desde la visión docente

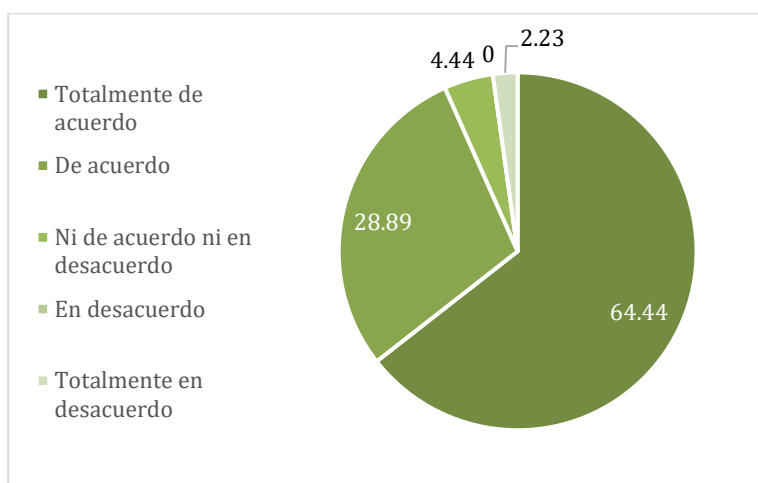
En esta misma línea, Ruiz de Lobera (2004) destaca que el propósito de la educación multicultural es reconocer la diversidad de culturas que coexisten respetuosa e independientemente, lo que implica la aceptación de su existencia, valor y autonomía. En contraste, el propósito de la educación intercultural en palabras de Barrón (1994) es promover la interacción entre las diversas culturas, permitiendo el intercambio y el enriquecimiento mutuo

En relación con las preguntas de la encuesta²⁰ pertinentes a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad en la labor docente, los resultados reflejan que, en general los docentes son conscientes de la importancia de ambos enfoques en el aula, su aplicación aún enfrenta diversos desafíos. En primer lugar, existe una alta aceptación sobre el valor que aportan los estudiantes migrantes a la diversidad cultural en el aula. Un 64,44% de los docentes está totalmente de acuerdo y un 28,89% de acuerdo en que la presencia de estudiantes migrantes

²⁰ Estas preguntas corresponden a los ítems 10-13-15-21, los cuales pueden revisarse en el [anexo](#) encuesta.

enriquece el aprendizaje de sus compañeros (ver Figura 6.5). Estos resultados pueden reafirmar las respuestas obtenidas en las entrevistas, donde algunos docentes destacaron la importancia de reconocer y valorar la diversidad dentro de la educación. Según el testimonio de un docente la multiculturalidad representa “el respeto y el... y la valoración a las diferencias del otro” (D18_Quilicura).

Figura 6.5 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Los estudiantes migrantes enriquecen la diversidad cultural en el aula”.



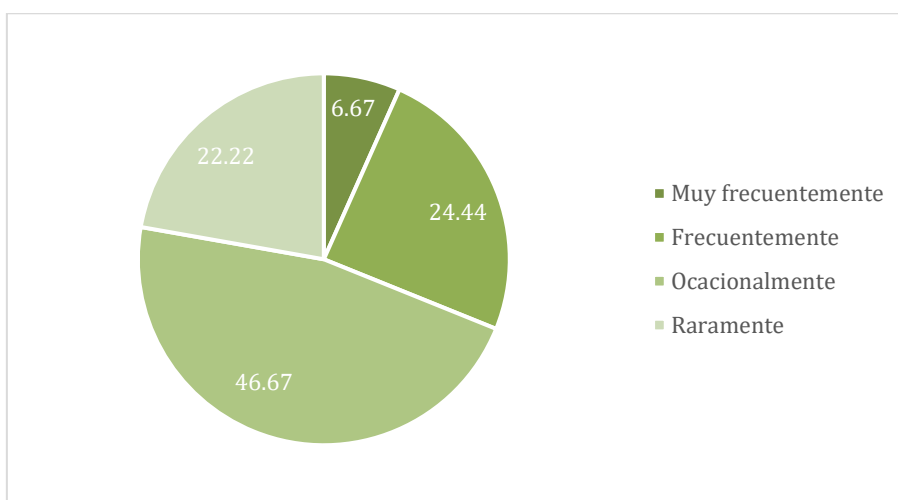
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Sin embargo, este reconocimiento de la diversidad cultural no necesariamente implica una innovación en las prácticas pedagógicas o en la estructura escolar. De acuerdo con Stang et al. (2021), en su estudio “Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile”, se identifican dos discursos predominantes en las comunidades educativas: uno asimilacionista y universalizador, que enfatiza la necesidad de adaptación con una mirada homogeneizante de los estudiantes migrantes; y otro basado en la tolerancia y la hibridez, que resalta la riqueza de la diversidad cultural, y la valoración de una posible hibridez. Así como la experiencia que relata un docente “lo que se hace es tratar de calzar al estudiante extranjero a lo que hay. Sin embargo, se pierde... o se podría enriquecer nuestro currículum y nuestra dinámica educativa si hubiese una mayor apertura, una mayor retroalimentación, una mayor conversación e integración de estos estudiantes” (D6_Recoleta).

Desde esta perspectiva, aunque los resultados de la encuesta y las entrevistas evidencian una actitud positiva de los docentes hacia la diversidad, estos hallazgos sugieren al igual que el

estudio de Stang et al. (2021) “una mirada funcional de la interculturalidad, ya que no cuestionan la desigualdad estructural que subyace a las jerarquías culturales” (p.23). De hecho, la discusión sobre posibles conflictos entre las estrategias de enseñanza institucionales y los valores culturales de algunos estudiantes extranjeros no es un tema recurrente entre los docentes. Un 46,67% menciona abordarlo ocasionalmente, un 22,22% raramente, un 24,44% lo hace frecuentemente, y sólo un 6,67% lo discute muy frecuentemente (ver Figura 6.6). Esto puede sugerir que, aunque los docentes reconocen situaciones que pueden generar conflicto, como la exigencia de entonar el himno nacional cada semana o realizar actividades que impliquen dibujar y exponer los símbolos patrios chilenos, no todos toman medidas para evitar posibles conflictos y choques culturales.

Figura 6. 6 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Conflicto entre estrategias institucionales y valores culturales de estudiantes migrantes”.



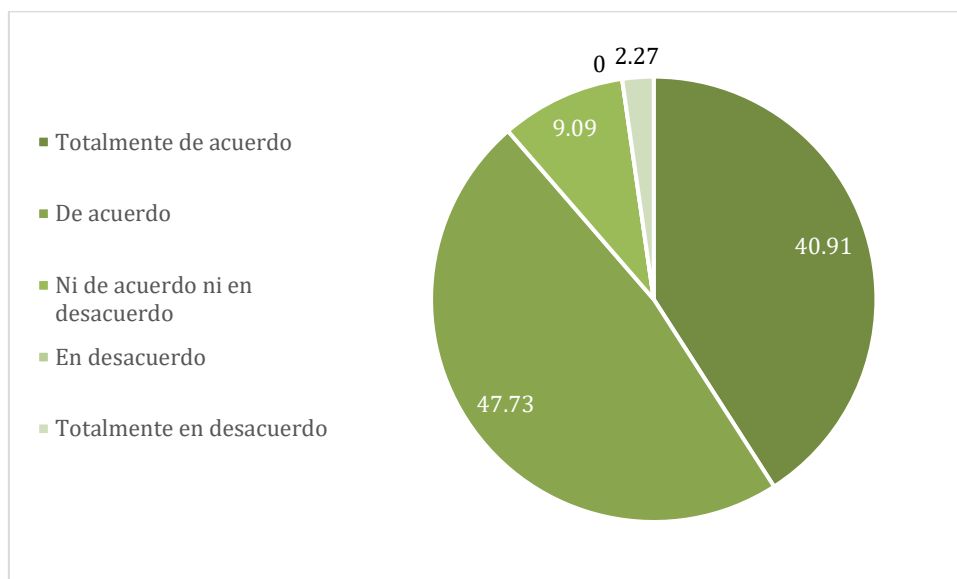
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Un docente nos relata que él si es consciente de esto y que modifica sus estrategias para evitar conflictos entre las estrategias de enseñanza institucional y los valores culturales de los estudiantes migrantes “como parte del programa de artes visuales me toca la bandera chilena, el escudo, los copihues, etc. Y es ridículo, po. Pero no, yo cambio nomás y les dejo hacer la bandera y los símbolos patrios de su país. No los voy a obligar a hacer la bandera chilena; es ilógico, no tiene sentido”. (D5_Santiago Centro). A pesar de eso, no se han establecido espacios regulares de diálogo para profundizar en ellas, lo cual coincide con las entrevistas, donde algunos docentes

señalaron que la falta de tiempo impide una reflexión más profunda sobre la interculturalidad “se requiere mucho más tiempo para hacer una interculturalidad” (D6_Recoleta).

En relación con la sensibilización sobre la diversidad cultural a los estudiantes, un 40,91% y un 47,73% de los docentes considera que sus acciones en este ámbito tienen un impacto positivo, aunque un 9,09% se mantiene en una postura neutral (ver Figura 6.7).

Figura 6.7 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo al ítem “Impacto positivo en las acciones de sensibilización docente”.



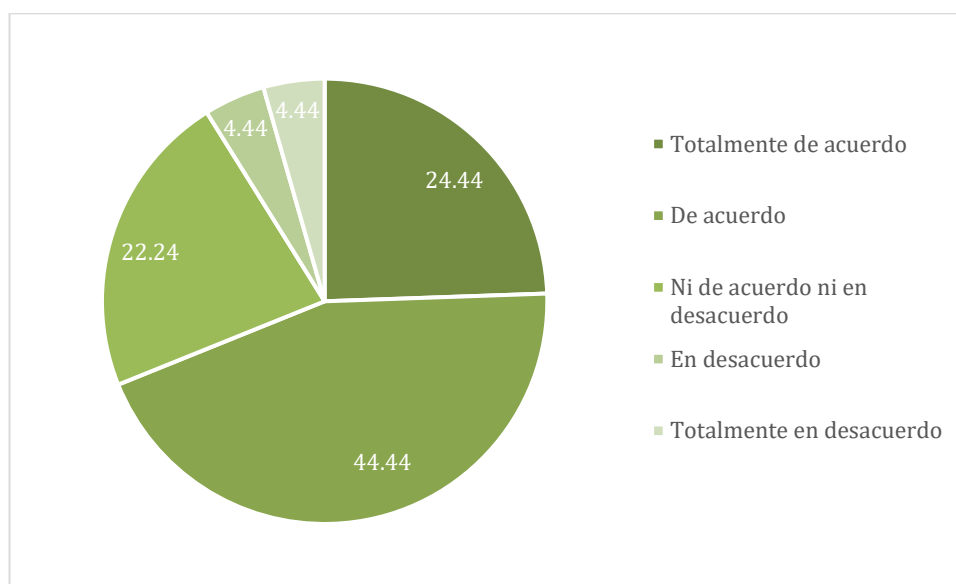
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Esto puede sugerir que, aunque hay esfuerzos por sensibilizar y promover la valoración de distintas culturas, algunos docentes perciben que faltan acciones para lograr una interculturalidad. Según lo expresado en las entrevistas, se sugiere que no hay una interacción significativa entre las culturas. Un docente comentó: “yo no puedo decir que somos una comunidad abierta a recibir a niños de distintas culturas, distintos países, si no les doy la oportunidad y los obligo a aprender todo de Chile, entonces igual tenemos que dar como un espacio a lo que ellos traen” (D8_Quilicura).

Por último, en relación con la planificación de actividades inclusivas en contextos de diversidad cultural, si bien un 44,44% está de acuerdo y un 24,44% está totalmente de acuerdo, los docentes aseguran diseñar este tipo de estrategias, un 22,24% se mantiene neutral y un 8,88%

está en desacuerdo (ver Figura 6.8). Se evidencian dificultades para llevar a la práctica actividades que promuevan una interculturalidad. Una primera dificultad es que la misma escuela no considera la interculturalidad en su sello y proyecto educativo, como se señaló en el apartado .5, por lo tanto, es complejo que los docentes puedan planificar actividades interculturales sin el apoyo institucional, que se refleja en la falta de recursos y capacitación.

Figura 6.8 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo con el ítem “Planificación de actividades inclusivas en contexto de diversidad”.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Tal como señala una de nuestras informantes claves en su reflexión “nosotros como escuela, haciendo una autocrítica, no consideramos los orígenes culturales y sociales de los niños migrantes” (IC1_Recoleta). Esto se suma a otras dificultades como la falta de capacitación, tal como relata en la entrevista nuestra informante clave:

“En Chile estamos muy en pañales en ese tema. Es un tema que se está hablando en otros lugares, donde se están ejecutando acciones, que hay fondos para eso, etcétera. Pero nosotros en Chile estamos súper en pañales, estamos en la edad de piedra, ... y la interculturalidad, esos conceptos son muy ajenos quizás, muy desconocidos, muy lejanos para el común de los docentes, para personas que no han tenido mucha oportunidad de capacitarse” (IC1_Recoleta).

6.2.1 Significado personal de multiculturalidad e interculturalidad

Al momento de pregunta a los docentes en las entrevistas cualitativas qué entendían por multiculturalidad, se observa que ésta es comprendida mayormente como una convivencia de diversas culturas en un mismo espacio. Predomina una noción de diversidad de costumbres, tradiciones y conocimientos que convergen en un mismo entorno sin necesariamente interactuar de manera profunda, reflejando más un conocimiento de sentido común que un conocimiento formal adquirido en su formación académica. De esta manera lo define una profesora de Recoleta: “Va más que nada por el lado de complementar culturas, de complementar diferentes conocimientos, costumbres y tradiciones de otros países” (D1_Recoleta). Así también, reforzando la noción de diversidad en un mismo espacio un profesor destaca que "la multiculturalidad tiene que ver con que hay muchas personas de distintas culturas juntas" (IC1_Recoleta). Otro docente comenta: "Me da la impresión de que la multiculturalidad tiene que ver con el trabajar o estar en un espacio con personas de distintas culturas, de distintos países" (D2_Recoleta).

Según Poblete (2019), quien a su vez hace referencia a la UNESCO (2005), la interculturalidad en los instrumentos normativos de la educación en Chile significa que “distintas culturas coexistan e interactúen de manera equitativa, generando expresiones culturales compartidas a través del diálogo y del respeto mutuo” (p.2). Sin embargo, se observó que los docentes tuvieron dificultad en definir el concepto de interculturalidad. Entre los 21 docentes entrevistados 8 pudieron proporcionar una definición de interculturalidad. Los que lograron definirla la identificaron como la interacción, el intercambio y la conexión entre estas culturas. Así lo expresa un docente al señalar: "La interculturalidad es una conexión; tiene que haber un hilo conductor entre cada una de nuestras culturas" (D3_Recoleta). En esta línea, otro docente comentó “Interculturalidad es... entrelazar lo que nos une las distintas culturas, qué tienen en común” (D11_Recoleta).

Asimismo, se destacó la importancia de la relación bidireccional entre migrantes y comunidades educativas receptoras para la construcción de nuevas culturas y formas de convivencia. De esta manera, una informante clave expresó "La interculturalidad, pienso que

tiene que ver con la combinación de estas culturas para hacer un nuevo grupo, digamos, una nueva cultura a partir de esta asimilación entre ellos" (IC1_Recoleta).

En este sentido, Walsh (2005), aborda la interculturalidad como una herramienta crítica para cuestionar y transformar las estructuras de poder y conocimiento establecidas. Desde la mirada de esta perspectiva, la interculturalidad promueve una educación descolonizadora que reconozca y valore las diversas identidades culturales. Sin embargo, alcanzar una verdadera interculturalidad en el ámbito educativo tiene desafíos. Como señala un docente, en la práctica, muchas iniciativas se limitan a enfoques multiculturales sin generar una retroalimentación profunda ni una transformación real: "generalmente, lo que se hace es multicultural y hay poca retroalimentación, hay poca investigación, porque se requiere mucho más tiempo para hacer una interculturalidad" (D6_Recoleta).

Otro desafío mencionado para abordar la interculturalidad es la falta de capacitación docente en el tema, así comenta una informante clave: "la interculturalidad, esos conceptos son muy ajenos quizás, muy desconocidos, muy lejanos para el común de los docentes, para personas que no han tenido mucha oportunidad de capacitarse" (IC1_Recoleta).

A manera de recapitulación, a partir de las respuestas proporcionadas por los docentes en la entrevista cualitativa, se construyó desde sus saberes el significado que ellos le dieron a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. La Tabla 6.1 resume los aportes de los docentes para esta construcción de los conceptos:

Tabla 6.1 Construcción del significado de multiculturalidad e interculturalidad según los docentes

Concepto	Definición construida a partir de los testimonios docentes
Multiculturalidad	Es la convivencia (D18) de múltiples culturas en un mismo espacio (IC1). Se observa en la diversidad de nacionalidades y culturas (D2), reflejada en la presencia de estudiantes de distintas procedencias que comparten un lugar sin generar un verdadero intercambio (IC1).

Concepto	Definición construida a partir de los testimonios docentes
Interculturalidad	Es la interacción activa y el intercambio entre culturas (IC1) con el fin de generar aprendizaje mutuo, tolerancia y respeto (D10). Implica diálogo, retroalimentación (D6) y la construcción de nuevas identidades culturales (D6). En el aula, se traduce en el respeto a las diferencias y en espacios de participación donde los estudiantes aportan desde sus experiencias y tradiciones (D3).

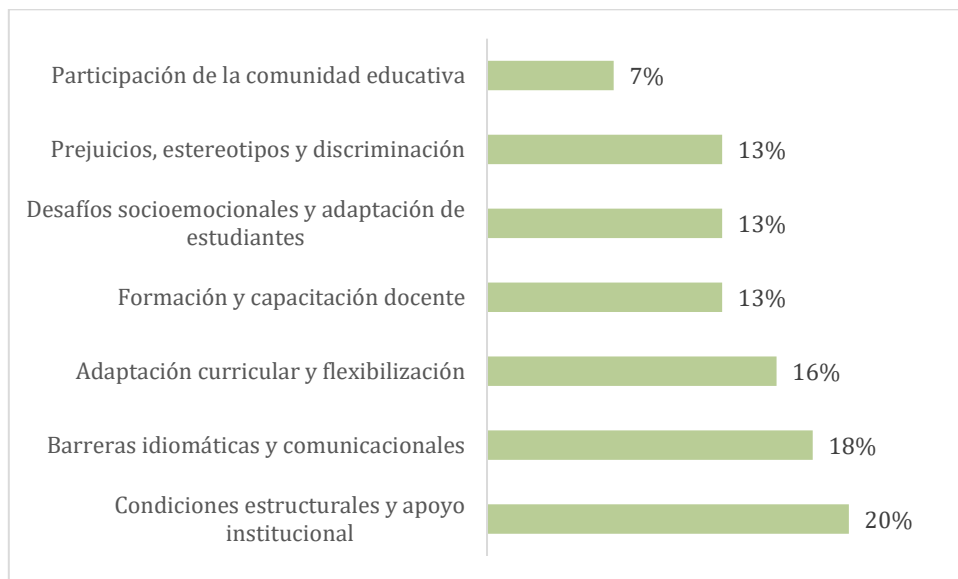
Fuente: Elaboración propia

6.3 Desafíos docentes para la inclusión de estudiantes extranjeros

En la Figura 6.9, se representa la distribución porcentual de los desafíos que enfrentan los docentes en el ámbito de la educación intercultural, basándose en las respuestas recopiladas en la pregunta 30 del cuestionario de la encuesta. Se identificaron siete categorías principales (ver Figura 6.9 y el desglose de las respuestas de cada categoría se muestra en [anexo A.5](#)). El formato de respuesta a esta pregunta fue abierto, por lo que cada profesor tuvo la oportunidad de escribir su opinión respecto a los desafíos que considera relevantes.

Los desafíos más relevantes para ellos están relacionados con las condiciones estructurales y el apoyo institucional (20%), destacando la postura de las políticas institucionales, normativas, educación de calidad. Le siguen las barreras idiomáticas y comunicacionales (18%) y la rigidez del currículum y estrategias pedagógicas (16%). La barrera del idioma, especialmente con estudiantes haitianos, dificulta la comunicación y la inclusión en el aula. La necesidad de flexibilizar el currículum y adaptar estrategias pedagógicas también se destaca como un reto para nivelar a los estudiantes y atender la diversidad cultural. Estos hallazgos son consistentes con la investigación de Hernández (2016) y Landeros (2025) quienes señalan que no se han logrado implementar políticas institucionales que facilite la inclusión de la niñez migrante en el aula. Por otra parte, OCDE (2007) enfatiza que, para garantizar la equidad, es necesario transformar las condiciones educativas.

Figura 6.9 Distribución porcentual de la población docente de acuerdo con “Los desafíos identificados por los docentes en la encuesta”



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de las encuestas.

Asimismo, los desafíos socioemocionales y la adaptación de los estudiantes (13%), junto con la capacitación docente y formación continua (13%), son aspectos críticos. Los docentes señalan la depresión y el desarraigo de los alumnos migrantes, lo que resalta la importancia de generar ambientes acogedores. A su vez, muchos reconocen la necesidad de formación en educación intercultural. Misma necesidad que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) buscan solventar con sus aportes a la formación docente. Adicional a esto, se identificaron como desafíos los prejuicios, estereotipos y discriminación (13%), lo que enfatiza la importancia de trabajar la conciencia y empatía entre los estudiantes. Finalmente, se menciona la falta de espacios para la participación de la comunidad educativa (7%), identificando la necesidad de integrar a apoderados, docentes y funcionarios en procesos de interculturalidad.

En cuanto al análisis de los datos cualitativos se preguntó a los docentes cuáles son los desafíos que enfrentan para lograr la inclusión de los estudiantes extranjeros en el aula de clases, entre otros aspectos. Los desafíos identificados en ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, presentan tendencias divergentes en cuanto al apoyo institucional, al cual se le concedió menor peso en las entrevistas, pero similares en diversas áreas clave. Por ejemplo, la formación continua para el docente se observa como uno de los desafíos más recurrentes en las entrevistas, así como la necesidad de adaptación y flexibilización curricular, y las barreras lingüísticas. A

partir de las cuatro categorías más relevantes identificadas en la encuesta sobre los desafíos que enfrentan los docentes en la educación intercultural, se exhibe a continuación un análisis de las narrativas que los docentes presentaron en la entrevista semiestructurada, las cuales permiten entender mejor los desafíos mencionados.

6.3.1 Formación continua

En el contexto educativo actual, la formación docente en interculturalidad se ha convertido en un desafío para garantizar una enseñanza más inclusiva y equitativa (Hernández, 2016). La creciente diversidad en las aulas de la región Metropolitana en Chile y la falta de reconocimiento institucional de esta diversidad y los desafíos que enfrentan los docentes en la atención educativa dan cuenta de la falta de herramientas y conocimientos que les permita a los docentes comprender, respetar y valorar las distintas culturas presentes en sus espacios de trabajo.

La participación en las entrevistas funcionó como una instancia de reflexión para los docentes, permitiéndoles reconocer sus propias limitaciones y la necesidad de una formación continua en educación intercultural. En este sentido, una profesora después de compartir sus experiencias en la entrevista reflexiona sobre la necesidad de formación en este ámbito: “Necesito capacitarme, porque ahora que hago esta entrevista, me di cuenta de que no sé muchas cosas y que necesito trabajar también para... para lograr una interculturalidad mejor dentro del aula” (D18_Quilicura).

En muchas ocasiones, la falta de conocimiento sobre herramientas y estrategias para la educación intercultural puede generar inseguridad en los docentes y una sensación de no manejar las competencias necesarias para abordar desde sus distintas dimensiones estos desafíos profesionales (Echeverría, 2004). Así lo expresa otra profesora: “Nunca me siento preparada, siempre ando buscando, siempre ando viendo, hablando con los colegas” (D11_Recoleta). A pesar de esta percepción, su constante búsqueda de alternativas y su interés en adquirir nuevos conocimientos reflejan un compromiso con el fortalecimiento de su práctica pedagógica.

Las respuestas de los docentes reflejan una fuerte conciencia sobre la necesidad de capacitación y formación continua para mejorar su labor en contextos multiculturales, esto

demanda herramientas específicas para una educación más inclusiva. Como menciona un docente, “es un desafío en relación a querer seguir aprendiendo, de cómo poder llenarnos un poquito más de herramientas para hacer más inclusivo el trabajo con nuestros estudiantes que vienen de otro país” (D1_Recoleta).

Cabe señalar que incorporar la interculturalidad en la capacitación docente de algunas escuelas supone un avance significativo. Por ejemplo, en Santiago Centro un docente señala que “en la escuela hacen bastantes charlas” (D5_Santiago Centro), las cuales son planificadas tanto por la escuela como también por el Departamento de Educación Municipal (DEM). Estas instancias no sólo reconocen y validan diferentes formas de construcción del conocimiento, sino que también amplía el repertorio pedagógico del profesorado. Esto les permite estar mejor preparados para enfrentar los desafíos que implica la diversidad cultural en el aula y promover un ambiente educativo más enriquecedor y equitativo (Estrada & Illicachi, 2024).

Así como los docentes reconocen la necesidad de una formación continua, también identifican barreras como la falta de tiempo y recursos. Como señala un docente: “uno tiene que permanentemente estar capacitándose, estudiando. Por los tiempos no se puede, eh, pero por lo menos en el colegio promovemos la formación de los profesores” (D16_Independencia). Para solventar estos desafíos, es necesario un compromiso institucional que considere tiempo, recursos y redes de colaboración al interior de la escuela (Echeita, 2013).

6.3.2 Barreras idiomáticas y lingüísticas

Las barreras idiomáticas y lingüísticas representan un desafío significativo en el contexto educativo, afectando tanto la comunicación con los estudiantes como con sus familias. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Jean Piaget (1959) sostiene que el lenguaje y el pensamiento del niño evolucionan conjuntamente, influenciándose mutuamente en su desarrollo. Esto significa que aprender una segunda lengua no sólo impacta la comunicación, sino que también influye en la capacidad cognitiva del estudiante.

No obstante, para que este proceso ocurra de manera efectiva, los docentes deben contar con competencias que faciliten el aprendizaje en contextos de diversidad, así como la capacidad de incorporar los contenidos de aprendizaje en distintos idiomas o que integre variantes del

lenguaje de sus alumnos presentes en el aula. La falta de estas competencias genera dificultades en el proceso de comunicación y por ende en la enseñanza, como expresa un docente: “porque si yo no sé cómo me puedo enfrentar, cómo puedo ayudar a un niño si este niño me está hablando y yo no le entiendo, entonces es difícil”, “enfrentarme a un papá que no habla para nada el castellano es complicado, muy complicado, entonces yo creo que se debería capacitar en esa área, primero en el lenguaje” (D10_Recoleta).

Desde un enfoque sociocultural, Lev Vygotsky (1978) destaca la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), señalando que "lo que un niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo sólo mañana" (p.68). En este sentido, Aprender un segundo idioma requiere mediadores, como docentes y compañeros, que faciliten la adquisición del idioma mediante las estrategias educativas y la “interacción social” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Estas interacciones son un “determinante del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela” (Cummins, 2002, p. 18). No obstante, la falta de competencias técnicas vinculadas a la formación docente en estrategias de enseñanza para estudiantes que no hablan español dificulta esta mediación, no se garantiza una equidad educativa. En este sentido, Jensen y Thompson, mencionado en (Jensen et al., 2021, p. 149) señalan que "las prácticas lingüísticas y cotidianas interactúan", lo que implica que la enseñanza equitativa debe incorporar estrategias lingüísticas para favorecer la inclusión de la niñez migrante. En la misma línea, Jaramillo y Córdova (2024) sostienen que el ámbito lingüístico es la principal barrera en el proceso de inclusión.

Siguiendo con Vygotsky (1978), el lenguaje es una herramienta del pensamiento que media todas las interacciones sociales y cognitivas. Esto nos da a entender que las barreras idiomáticas afectan no sólo la comunicación, sino también la posibilidad de aprender y de integrarse al grupo de estudiantes (Jaramillo y Córdova, 2024). Una docente afirma que las barreras son de diversa índole: “la barrera idiomática, la barrera cultural, la barrera social” (D17_Quilicura). Estas dificultades pueden repercutir en el rendimiento académico, ya que la falta de comprensión lingüística impide que las familias apoyen a los niños en sus estudios en sus hogares. Como menciona un docente: “uno primero antes de mandar una tarea, primero la hace en la sala [salón de clases]. Pero el papá no está en la sala, entonces no sabe cómo desarrollar una tarea con su niño” (D10_Recoleta).

Ante esta problemática, los docentes destacan la importancia de la formación continua para enfrentar los desafíos lingüísticos en el aula. Un docente enfatiza: “necesitamos capacitaciones, sí para, por ejemplo, si llegara otro niño haitiano, cómo comunicarnos con él” (D12_Recoleta). Además, se identifica el valor de conocer los lenguajes que utilizan los estudiantes para facilitar su enseñanza, como menciona un docente: “como lo estábamos hablando recién, de poder aprender un poco más el lenguaje que ellos utilizan” (D4_Recoleta). No solamente relacionado a otro idioma, también a los diversos usos del lenguaje en los distintos países de origen de los estudiantes.

6.3.3 Adaptación curricular y flexibilización

La adaptación curricular y la flexibilización de los contenidos educativos se evidencian como desafíos relevantes en contextos de diversidad cultural. Los docentes entrevistados expresan la necesidad de ajustar los contenidos educativos para responder a la diversidad de experiencias educativas de los estudiantes migrantes. Uno de los aspectos mencionados es la creciente diversidad en el aula, lo que obliga a modificar evaluaciones y contenidos: “En un futuro, podría haber un curso en el que haya 40 estudiantes y tal vez el 40% sean venezolanos, el 10% de otro país, y sólo un 5% sean chilenos. Entonces, el profesor probablemente tendrá que adaptar los exámenes y materias en función de la diversidad de la población” (D2_Recoleta).

Si bien algunos docentes reconocen que el currículum se podría enriquecer con esta diversidad, también dan cuenta que, en la práctica, la estructura educativa chilena tiende a encasillar a los estudiantes dentro del modelo tradicional: “Lo que se hace es tratar de calzar al estudiante extranjero a lo que hay. Sin embargo, se pierde... o se podría enriquecer nuestro currículum” (D6_Recoleta). Si bien Hernández (2016) señala en sus hallazgos que los docentes sugieren integrar contenidos transversales de las distintas culturas presentes, los testimonios docentes indican una falta de estrategias institucionales que permitan un currículo diversificado, más allá de la simple adaptación improvisada por los docentes. También mencionan la necesidad de cambios estructurales en el currículo nacional que incluyan explícitamente la interculturalidad: “Desde la concepción país para que los instrumentos curriculares incorporen

el tema de la interculturalidad” (D9IC_Recoleta). Este planteamiento sugiere que la adaptación curricular debe ir más allá del aula y formar parte de una política educativa.

Asimismo, los entrevistados destacan la importancia de realizar diagnósticos iniciales que permitan conocer las necesidades específicas de los estudiantes migrantes, para así construir unidades de aprendizaje más inclusivas: “Abrir un espacio de integración cultural en el diagnóstico para poder yo construir y navegar unidades” (D6_Recoleta). En este sentido, la flexibilidad curricular no sólo implica modificar contenidos con tema interculturales, sino también ajustar los niveles de enseñanza según los conocimientos previos de los estudiantes: “Los contenidos que nosotros pensábamos que teníamos que reforzar algunas veces hay que bajar más niveles” (D14_Estación Central).

6.3.4 Condiciones estructurales y apoyo institucional

El apoyo institucional y la existencia de condiciones estructurales adecuadas juegan un papel fundamental en la implementación de una educación intercultural efectiva e inclusiva, pues el rol de la sociedad receptora puede determinar la inclusión o exclusión de la niñez migrantes (Berry, 2005). Sin embargo, los testimonios docentes reflejan que muchas de las iniciativas relacionadas con la interculturalidad en las escuelas suelen ser actividades aisladas, sin una incorporación sistemática en el plan de trabajo escolar. Como menciona un docente, “lo que falta es que estas actividades aisladas se incorporen permanentemente en el programa de trabajo anual de la escuela” (IC1_Recoleta). Esto evidencia la necesidad de integrar estas prácticas en los instrumentos normativos para asegurar su continuidad y efectividad (Poblete y Galaz, 2016).

Además, la falta de comunicación y lineamientos claros dentro de las escuelas genera una sensación de soledad entre los docentes, quienes muchas veces deben enfrentar los desafíos de la diversidad cultural sin un respaldo. Esto se refleja en el testimonio de una profesora: “cuando no hay lineamiento o no hay comunicación es muy difícil ayudarse entre todos, porque al final uno se siente sola y se siente agotado” (D14_Estación Central). Se evidencia la necesidad de generar espacios de diálogo para que los docentes puedan compartir experiencias y estrategias, que permitan transformar prácticas frente a la diversidad cultural. En este sentido, un

docente señala que es fundamental “tener la apertura para poder conversar. Y eso tiene que ver un poquito con tener que conocer los tuyos, la personalidad del o la docente” (D6_Recoleta). Esto sugiere que, más allá de las políticas formales, la creación de una cultura escolar que valore el diálogo y la colaboración es esencial para responder a las demandas de una educación intercultural (Echeita, 2013).

Finalmente, este capítulo ha permitido evidenciar que la educación intercultural en el sistema escolar enfrenta múltiples desafíos que atraviesan las competencias docentes el saber, el saber ser y el hacer del docente y de las estructuras institucionales que sustentan el quehacer educativo. No se trata solo de fortalecer las competencias pedagógicas o de sensibilizarse ante la diversidad, sino también de cuestionar los métodos por los cuales la escuela reproduce jerarquías culturales y epistemológicas que dejan a ciertos saberes y experiencias al margen. Las enseñanzas en las instituciones educativas muestran que, aunque frecuentemente son bien intencionadas, todavía se realizan dentro de marcos y normas institucionales que continúan siguiendo una lógica eurocéntrica y monocultural (Quijano, 2000; Walsh, 2009). En este contexto, hacer progresos hacia una educación intercultural conlleva cuestionar las relaciones de poder que existen en las aulas, aceptar el conocimiento y las voces de los alumnos migrantes como componentes válidos del proceso educativo y replantear la escuela como un lugar para el diálogo, el aprendizaje colaborativo y la transformación social.

Este capítulo no es solo un cierre, sino una invitación a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y las políticas escolares de manera crítica y decolonial, que busca fomentar un compromiso conjunto con la justicia educativa, la equidad y la dignidad cultural de todos los estudiantes.

TENSIONES ENTRE EL DISCURSO NORMATIVO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES INTERCULTURALES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS

El presente apartado ofrece, en primer lugar, una discusión de los tres capítulos de resultados, con el fin de vincular los principales hallazgos con los aportes teóricos y empíricos sobre las categorías analizadas. En segundo lugar, se describen las principales conclusiones del estudio, buscando dar respuesta tanto a las preguntas de investigación y contrastar el cumplimiento de las hipótesis que guiaron el estudio.

DISCUSIÓN

El capítulo V, con base en la revisión documental, amplió la mirada en relación con el currículum, los libros de historia, geografía y ciencias sociales y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de acuerdo a las experiencias relatadas por los docentes sobre cómo en las escuelas participantes se gestiona la diversidad cultural a nivel institucional. Estas revisiones evidencian un carácter asincrónico y la falta de articulación entre las políticas educativas, los contenidos curriculares y el quehacer docente.

En primer lugar, en el capítulo V se identificó una serie de avances normativos e institucionales en Chile orientados a promover la inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad. La Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, las Bases Curriculares y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) analizados promueven en su discurso, la equidad, la no discriminación y la participación de los estudiantes, independiente de su origen social, cultural o nacional. No obstante, desde una mirada analítica, se observa que estos avances conviven con tensiones y limitaciones que dificultan la implementación de una educación intercultural, particularmente en contextos de mayor matrícula escolar migrante.

Los marcos curriculares y normativos revisados favorecen un modelo de asimilación, más que de integración (Berry, 1997; 2001; 2005), ya que, si bien se hace referencia a la diversidad y la inclusión, no hay contenido educativo significativo que promueva el mantenimiento de la cultura de origen del estudiante migrante ni el reconocimiento de su aporte cultural como parte del proceso educativo. En la práctica, esto se manifiesta, por ejemplo, en la forma en que las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, establecen como

objetivo central el fortalecimiento de la identidad nacional y la pertenencia a la sociedad chilena, sin considerar espacios para la construcción de identidades culturales múltiples. Frente a esto, Mora-Olate (2022), considera que “los programas de estudio escolares responden a una racionalidad técnica y desde una determinada construcción histórica-cultural y política”. De hecho, se reafirma una visión hegemónica en la identidad nacional, que disminuye las posibilidades de una educación transformadora e intercultural.

En este sentido, el enfoque de Freire (1970) aporta una lectura crítica al rol del currículo como herramienta de reproducción o transformación social. En los textos escolares revisados, se observa una narrativa monocultural, centrada en la historia oficial y los símbolos nacionales, con escasa presencia de contenidos que reconozcan la experiencia de las comunidades migrantes o que promuevan desde una pedagogía del oprimido el diálogo intercultural y la reflexión crítica. Esto reproduce, en términos freireanos, una educación “bancaria”, donde el conocimiento se entrega sin cuestionamiento, contrario a una pedagogía liberadora que promueva el diálogo con las experiencias reales de los estudiantes.

En este contexto, resulta pertinente retomar los aportes de Jensen y Thompson, mencionados en (Jensen et al., 2021, p. 149), quienes argumentan que una educación verdaderamente intercultural no puede limitarse a ajustes superficiales del currículo, sino que debe implicar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes migrantes. Las bases curriculares analizadas, si bien presentan principios inclusivos, no incorporan estrategias para abordar las barreras idiomáticas. Esto ha limitado las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, categorizándolos inclusive como personas con capacidades cognitivas reducidas, según los testimonios de los entrevistados.

Asimismo, la revisión de los PEI evidenció que ninguno de los establecimientos ha incorporado de forma explícita una perspectiva intercultural “crítica”. Así como plantea Walsh (2010), existe una diferencia entre la interculturalidad funcional, que no cuestiona las estructuras de poder, y la interculturalidad crítica, que plantea la transformación de las relaciones jerárquicas y los esquemas de racialización que hay en los sistemas educativos latinoamericanos. En este sentido, los instrumentos normativos y pedagógicos en Chile, tales como la normativa, el currículum, los planes y programas, los textos escolares y los proyectos institucionales,

parecen más alineados con el multiculturalismo y la interculturalidad funcional, sin comprometerse a generar un cambio que permita valorar otras formas y saberes culturales.

Se identifica que la flexibilidad curricular podría constituir una oportunidad para avanzar hacia modelos pedagógicos interculturales más contextualizados. Sin embargo, en la práctica, esta autonomía se ve limitada por un currículum nacional estandarizado y por una cultura institucional que aún reproduce una lógica monocultural, que no plasma en sus PEI la realidad multicultural presente en sus escuelas. Como indica Michael Fullan (2002), existe una problemática entre el discurso normativo y su implementación efectiva en las escuelas, convirtiéndose en una de las principales barreras para el cambio educativo, ya que, “las decisiones docentes a menudo se adoptan por el procedimiento pragmático de ensayo y error, sin espacio para la reflexión o el razonamiento lógico” (Fullan, 2002, p. 3).

Por consiguiente, se identifica la necesidad de programas curriculares diferenciados, diseñados específicamente para escuelas que enfrentan el desafío de educar en contextos de alta diversidad cultural y lingüística, particularmente por la presencia de estudiantes migrantes. Además, estos programas requieren ser acompañados por materiales pedagógicos, que ofrezcan las herramientas concretas para que los docentes respondan a las necesidades de los estudiantes. Existen experiencias internacionales que pueden servir de referencia: en Suecia, por ejemplo, se ha creado *Binogi*, una plataforma multilingüe que presenta contenidos curriculares a través de animaciones; mientras que en los Países Bajos, España y Canadá el proyecto *Language Friendly School* impulsa a las escuelas a diseñar planes para entornos lingüísticamente inclusivos (European Commission, 2022). En el caso de la asignatura de Historia, se vuelve crucial incorporar múltiples perspectivas históricas, que reconozcan los relatos y memorias de los países de origen de los estudiantes. Como anotan Stefoni et al. (2019), y se confirma con la opinión docente de esta investigación, la enseñanza de la Guerra del Pacífico podría abordarse desde una mirada regional, fomentando el entendimiento de los distintos puntos de vista de Chile, Perú y Bolivia, y promoviendo así un sentido de pertenencia latinoamericano que supere visiones nacionalistas excluyentes. Esta estrategia permitiría transformar el currículo en una herramienta de cohesión y respeto intercultural, evitando que las diferencias históricas se conviertan en fuentes de conflicto o discriminación entre los estudiantes.

Por su parte, el capítulo VI identificó la discriminación en el contexto escolar, la que se manifiesta en diversas formas de trato por origen nacional, raza, idioma, cultura y género, así como prácticas institucionales que pueden reforzar la exclusión. Las distintas formas de discriminación presentes en las escuelas revelan que estos no son fenómenos aislados, son de naturaleza estructural, ya que la escuela es un escenario donde se reproducen desigualdades. Tal como plantean Bourdieu y Passeron (1970), la institución escolar tiende a legitimar desigualdades de orden social y cultural, transformándolas en diferencias académicas. Esto se observa, por ejemplo, en testimonios docentes que atribuyen las dificultades de aprendizaje de estudiantes haitianos a supuestas limitaciones cognitivas, debido a falsas expectativas sobre la aculturación de los migrantes (el plano ideal no coincide con el plano real, Navas et al., 2004), sobre cómo deberían aprender el español, sin considerar que las barreras como el idioma juegan un papel fundamental en la socialización del niño y su desarrollo cognitivo y el aprendizaje del español requiere tiempo y estrategias focalizadas. Este resultado no es aislado, pues coincide con lo documentado por Jaramillo y Córdova (2024), que también identificaron esta dinámica.

La discriminación racial, observada en estereotipos y exclusiones, se relaciona con lo que el CPEIP (2018) identifica como huellas del colonialismo, donde persisten jerarquías raciales. En esta misma línea, Walsh (2004) propone que sólo una interculturalidad crítica puede cuestionar estos patrones de poder, reconociendo que la discriminación racial no es un fenómeno aislado, sino que está incorporado en los distintos instrumentos normativos. Por ejemplo: retomando la barrera lingüística mencionada en el párrafo anterior, el docente deriva a los estudiantes a los programas de “integración” que tiene la escuela y como resultado los especialistas clasifican a estos estudiantes como si tuvieran problemas cognitivos, excluyendo a los estudiantes, sin resolver el problema real que es adquirir un nuevo idioma.

De igual manera, las conductas discriminatorias que los docentes afirman son reproducidas por estudiantes y reforzadas por discursos familiares muestran que el cambio cultural necesario supera el ámbito escolar y necesita intervenciones de la comunidad educativa extensa. Desde la perspectiva de Berry (2001; 2005), algunos estudiantes recurren a estrategias de asimilación para reducir experiencias de discriminación, como ocultar su origen, lo que refleja la presión por adaptarse a una cultura dominante, negando su propia identidad cultural.

Esto plantea un desafío pedagógico: ¿cómo promover un sentido de pertenencia común sin invisibilizar las diferencias culturales?

Si bien algunos docentes implementan estrategias pedagógicas para la inclusión y la resolución de conflictos, la falta de competencias y estrategias para la educación intercultural limitan la atención adecuada de los docentes en este ámbito. Entre las estrategias pedagógicas identificadas, entre ellas: actividades culturales, diálogo intercultural, resolución de conflictos y promoción de la convivencia. No obstante, los hallazgos muestran que su aplicación sigue la misma línea de resultados de otras investigaciones (Catalán, 2021; Mora Olate, 2018) anclada en un enfoque más festivo y simbólico, con pocas estrategias que fomentan un diálogo y reflexión intercultural.

Si bien esto evidencia un compromiso docente con la inclusión, el modelo cultural para la atención educativa se sitúa en lo que Walsh (2004) define como interculturalidad funcional: acciones que visibilizan la diversidad sin transformar las relaciones de poder. Anijovich y Mora (2009) recuerdan que las estrategias pedagógicas son decisiones conscientes orientadas al aprendizaje, esto implica que las actividades culturales no deberían ser eventos aislados, sino parte de un proyecto educativo integral permanente. Del mismo modo, Perrenoud (2004) señala que la gestión de la diversidad es una competencia clave que debe trabajarse de forma sistemática. Las escasas estrategias de resolución de conflictos son especialmente preocupantes, considerando que los conflictos interculturales son inevitables en contextos diversos. Integrar enfoques de interculturalidad crítica (Walsh, 2009) permitiría no sólo mediar en conflictos, sino también cuestionar sus causas estructurales.

Las respuestas docentes frente a la discriminación muestran un abanico que va desde intervenciones inmediatas hasta talleres de sensibilización, trabajo comunitario, diálogo reflexivo y refuerzo de la identidad cultural. Estos enfoques se vinculan tanto con el constructivismo (Vygotsky, 1978; Carretero, 1993), en la medida que implican mediación y contextualización del aprendizaje, como con la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), que busca concientización y transformación social. El énfasis en dar a conocer la cultura extranjera y potenciar la autoestima responde a la necesidad de contrarrestar las estrategias de negar u ocultar la identidad, pero requiere moderación para no imponer identidades que los propios

estudiantes no reconocen. Tal como advierte Echeita (2013), la exclusión educativa puede producirse incluso en contextos donde se invoca la inclusión, si no se garantizan condiciones reales para la participación plena.

Estos hallazgos plantean desafíos importantes sobre todo para la política educativa vinculados a la formación docente. La educación intercultural en las escuelas de Santiago de Chile se encuentra en un punto funcional de la interculturalidad, es decir, en un momento intermedio entre el reconocimiento de la diversidad y la idea de transformación estructural que demandaría una interculturalidad crítica (Walsh, 2004). Avanzar hacia este enfoque de interculturalidad crítica requiere un compromiso institucional sostenido, una formación docente especializada y políticas educativas coherentes con la realidad multicultural del país. Como advierte Castel (2004), se evidencia la necesidad de fortalecer la preparación del profesorado en interculturalidad crítica, para establecer protocolos claros en la prevención y atención de la discriminación en todas sus formas; integrar la diversidad cultural como un eje transversal del currículo; promover la colaboración con familias y comunidades para contrarrestar prejuicios originados fuera del aula; y evaluar las políticas escolares para evitar que las medidas de apoyo deriven en etiquetaje y exclusión.

En el capítulo VII se profundizó en las competencias docentes de tipo técnica, metodológica, participativa y personal, las cuales son fundamentales para fortalecer la convivencia y la equidad en las aulas entre alumnos nacionales y extranjeros. Asimismo, se documentó cómo los docentes definen los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, y se encontró que existe una conciencia general sobre su relevancia y la necesidad de capacitarse en estos temas, aunque las oportunidades de formación y capacitación siguen siendo insuficientes. Finalmente, se sistematizaron los principales desafíos que enfrentan para incorporar estrategias de educación intercultural.

En primer lugar, se observa que los docentes reconocen competencias clave como la empatía, la apertura cultural y el aprendizaje continuo. Esto coincide con postulados que destacan la importancia de las dimensiones socioemocionales y personales en la práctica docente (Goleman, 1995; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Sin embargo, los hallazgos muestran que estas competencias no se traducen en una práctica pedagógica institucionalizada, sino que

dependen de la iniciativa personal y de la disposición de cada profesor, esto refuerza la necesidad de políticas educativas en los distintos niveles que fortalezcan la formación en interculturalidad (Hernández, 2016; Abarca, 2018).

En relación con las competencias metodológicas, los docentes evidencian creatividad y flexibilidad en sus prácticas, recurriendo a estrategias como el uso de tecnologías, actividades lúdicas, espacios de reflexión y ajustes curriculares. No obstante, las barreras idiomáticas son un obstáculo permanente, específicamente en el caso de escuelas con estudiantes haitianos, donde se debe contemplar el uso de estrategias para que los NNA puedan desarrollar habilidades hacia un bilingüismo coordinado. Estudios recientes identifican el lenguaje como la principal barrera para la inclusión educativa (Jaramillo & Córdova, 2024). Este hallazgo también dialoga con lo planteado por Jensen y Thompson, mencionados en (Jensen et al., 2021, p. 149), quienes señalan que las prácticas lingüísticas escolares deben integrarse de manera conjunta con las prácticas cotidianas de modo que permita favorecer una enseñanza en igualdad de oportunidades, un escenario complejo en el contexto de las escuelas chilenas donde no se ha estandarizado el uso de apoyos lingüísticos, impactando directamente en el proceso de inclusión/exclusión de los NNA haitianos.

Asimismo, los testimonios muestran la relevancia de las competencias participativas, en particular del trabajo colaborativo entre docentes y la vinculación con las familias migrantes. Aunque estas prácticas son valoradas, los resultados cuantitativos revelan que los espacios de reflexión intercultural en la escuela son escasos y muchas veces relegados frente a otras prioridades institucionales. Esto coincide con lo planteado por Walsh (2005), quien señala que la interculturalidad en el ámbito escolar suele abordarse sin cuestionar las desigualdades que atraviesan a los estudiantes migrantes. En la medida que los espacios interculturales sean negados en la reflexión docente, se irá agotando la riqueza de la identidad cultural contenida en las experiencias vividas por cada estudiante migrante.

Con relación a la comprensión de la multiculturalidad y la interculturalidad, los docentes tienden a reconocer la diversidad cultural como una riqueza, pero persiste una mirada funcional, más cercana al multiculturalismo que a la interculturalidad crítica (Walsh, 2005). Se observó cómo por medio del significado que el docente da a estos conceptos, también es capaz de

articular estrategias que le permitan validar y valorar la diferencia. En este punto, es relevante lo escrito por Paz (s/f, p.31) cuando afirma que “Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad”, por tanto, el lenguaje es una invitación a crear una realidad, en la medida que el docente dé un significado a la interculturalidad será capaz de gestionar de mejor manera su labor en contexto de diversidad cultural. El desafío pendiente es abrir espacios para el diálogo intercultural en la preparación docente.

Es crucial identificar los mecanismos que podrían traducir el lenguaje de la política de niños, niñas y estudiantes extranjeros en las prácticas cotidianas del docente. La implementación de puntos de apalancamiento como el liderazgo educativo a través de 'walkthroughs' (recorridos de observación) y el fomento de comunidades de aprendizaje profesional pueden facilitar este proceso (Ruiz Bohórquez, 2022). Estos mecanismos permitirían que los docentes reciban retroalimentación constante y compartan experiencias y estrategias, promoviendo así una adopción más efectiva de un enfoque intercultural en el aula.

Finalmente, los principales desafíos identificados —la falta de capacitación, la falta de flexibilidad curricular, las barreras idiomáticas y el insuficiente apoyo institucional— confirman la tensión entre las políticas educativas y la realidad del aula. Estos resultados coinciden con lo planteado por la OCDE (2007) y Hernández (2016), quienes destacan que la inclusión de la niñez migrante requiere transformaciones estructurales en el sistema educativo, que promuevan un mayor apoyo institucional que considere el tiempo y los recursos de los docentes, y vayan más allá de esfuerzos individuales de los docentes.

En síntesis, los hallazgos de este capítulo muestran que, aunque existen avances y competencias relevantes en los docentes, la educación intercultural aún se sostiene principalmente en iniciativas aisladas y en la voluntad personal. Para solucionar estas problemáticas, se necesita una política educativa que se mantenga en acción permanente, que incorpore la interculturalidad en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), promueva la formación continua y garantice condiciones estructurales que favorezcan una verdadera inclusión de la niñez migrante. Si bien, la actualización de la política de estudiantes extranjeros (2023), presenta un avance, queda pendiente para futuras investigaciones evaluar los resultados de su implementación, ya que se espera que esta política pueda resolver las áreas débiles de las

competencias docentes con relación a estrategias interculturales para la inclusión de la niñez migrante en Chile.

CONCLUSIONES

En esta parte final, se retoma la pregunta inicial que fue articulando la investigación y se vinculan los hallazgos con las hipótesis presentadas. Por consiguiente, se busca responder: ¿Qué prácticas y estrategias desarrollan los docentes de la región metropolitana de Chile para la inclusión de estudiantes migrantes, y de qué manera las competencias docentes y el marco institucional favorece o limita su labor frente a la diversidad cultural en el aula?

Los hallazgos permiten concluir que los docentes que participaron en esta investigación, en su mayoría reconocen la importancia de la diversidad en sus aulas, sin embargo, hay una baja comprensión de la educación intercultural y cuando se entiende su importancia, su aplicación se limita al aspecto funcional, en el sentido de lo planteado por Walsh (2004), ya que gran parte de las prácticas identificadas no alcanzan a cuestionar las relaciones de poder que fomentan la discriminación y la exclusión en los contextos escolares. De esta manera, se confirma parcialmente la Hipótesis 2; si bien algunos docentes valoran la diversidad cultural, desarrollan estrategias que tienen en cuenta la inclusión y tratan de fomentar la interculturalidad, se encuentran con un camino estrecho para alcanzar una interculturalidad crítica.

Respecto al marco institucional, el análisis documental mostró que, si bien las Bases Curriculares y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) declaran algunos principios de inclusión y equidad, no integran de manera clara y explícita un enfoque intercultural que oriente el quehacer docente en contextos de diversidad cultural. En la práctica, los docentes desconocen estos lineamientos como referencia para orientar su quehacer, lo que valida la Hipótesis 1. Se confirma, que hay una tensión entre el discurso de las políticas educativas y una implementación escolar adecuada para la inclusión, por tanto, prevalece un modelo asimilacionista (Berry, 1997; Mora-Olate, 2022).

Las estrategias pedagógicas relatadas por los docentes responden mayormente a iniciativas personales, derivados de la flexibilidad curricular, más que a una articulación de la

interculturalidad con los contenidos curriculares. Ahora bien, los docentes muestran un esfuerzo por aplicar prácticas positivas como: adaptación de contenidos y materiales, inclusión de experiencias pedagógicas y saberes previos, trabajo colaborativo en el aula, sensibilización y diálogo con los estudiantes. Sin embargo, esto no constituye un proyecto integrado en el currículum ni en los PEI. Esto confirma la Hipótesis 3, en el sentido de que la ausencia de lineamientos institucionales limita la consolidación de prácticas interculturales en la escuela (Fullan, 2002).

En cuanto a los principales desafíos, se confirma la Hipótesis 4: los docentes no cuentan con una formación o nociones básicas en educación intercultural. Tampoco se observó un esfuerzo de las instituciones educativas por crear espacios de formación continua para apoyar su labor. Además, los docentes muestran prejuicios y estereotipos hacia la niñez migrante derivados de la falta de comprensión de las diferencias culturales y la vulnerabilidad social de las poblaciones migrantes. Adicional a esto, se ubican las barreras lingüísticas, especialmente con estudiantes haitianos, que no son sólo un desafío comunicativo, sino que están arraigadas en fuerzas históricas y sociopolíticas más amplias que perpetúan la desigualdad y la exclusión. La situación de los haitianos en Chile, por ejemplo, refleja una historia de migración forzada y de búsqueda de mejores oportunidades ante condiciones adversas en su país de origen. Los prejuicios docentes, por lo tanto, no sólo son el resultado de una falta de formación, sino también de estructuras más profundas de poder y lenguaje que continúan afectando la percepción y tratamiento de los estudiantes migrantes (Pavez-Soto, 2019, pp. 414–420). Estos obstáculos repercuten directamente en la calidad de la inclusión y generan dinámicas de exclusión escolar (Echeita, 2013; Castel, 2004).

En suma, en respuesta al objetivo general, se observó que las percepciones y prácticas de los docentes participantes tienen una ubicación intermedia: existe conciencia sobre la importancia de la interculturalidad, pero no se cuenta con las competencias técnicas ni apoyo institucional necesario para lograr prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. En parte, la incorporación migrante se concibe como un recurso funcional, Tijoux (2013a) señala que los niños migrantes se consideran útiles para mantener en funcionamiento algunas escuelas gracias a las matrículas extranjeras; sin embargo, su presencia está focalizada en centros urbanos con mayor densidad de migrantes, como en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Esto

evidencia por qué aún no se ha desarrollado una política urgente de transformación educativa que incorpore un enfoque intercultural en sus prácticas pedagógicas para todas las escuelas del país.

En relación con los objetivos particulares, se concluye que:

1. Los instrumentos normativos revisados promueven la inclusión, pero no avanzan hacia un enfoque intercultural crítico que valore la participación educativa de los migrantes. Esto se puede atribuir, en parte, a la falta de reflexión docentes sobre las propias prácticas pedagógicas (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019), lo que impide problematizar la multiculturalidad existente en las aulas. De tal manera, que es necesario implementar mejoras que consideren un diálogo más reflexivo entre docentes, estudiantes y padres de familia. Permitiendo identificar las tensiones que impiden transformar la diversidad en oportunidades de aprendizaje. Así como propone Walsh (2004) problematizar la realidad para buscar su transformación social y educativa.
2. Las competencias y estrategias interculturales de los docentes para la inclusión son limitadas y dependen de su iniciativa personal. Evidenciando un statu quo hegemónico en distintas dimensiones (nacionalistas, institucionales y escolares), donde las políticas educativas y los procesos formativos continúan reproduciendo una lógica monocultural que silencia las voces de los estudiantes migrantes (Mora-Olate, 2022). Esto refuerza la necesidad de formación inicial de los futuros docentes y de generar instancias de desarrollo profesional continuo para aquellos que ya se encuentran en ejercicio, con la finalidad de “promover el acceso igualitario al conocimiento para todos y todas” los estudiantes (Poblete y Galaz 2016, p.69). Así mismo, es fundamental la incorporación de guías y manuales elaborados desde el Ministerio de Educación, para orientar al docente en la aplicación de estrategias que puede utilizar en escenarios diversos (Perrenoud, 2004; Anijovich & Mora, 2009).
3. Los principales desafíos se vinculan a la falta de formación intercultural, la supuesta falta de flexibilidad curricular, las barreras idiomáticas y los prejuicios sociales, lo que

coincide con estudios previos sobre inclusión educativa de la niñez migrante (OCDE, 2007; Hernández, 2016).

El estudio tuvo algunas limitaciones. Al ser de participación voluntaria, se centró sólo en algunas comunas de la región metropolitana, lo que implicó trabajar con un número reducido de escuelas y contar principalmente con docentes interesados en la inclusión y la educación intercultural. Además, no se incluyó observación directa en el aula, lo que habría permitido contrastar las percepciones con las prácticas reales. En futuros estudios, sería ideal ampliar la cobertura geográfica, involucrar más establecimientos y combinar entrevistas con observación y otros métodos que enriquezcan la comprensión de las prácticas y estrategias para la enseñanza intercultural.

Esta investigación busca contribuir al debate académico y a la práctica educativa en torno al rol docente en los procesos de inclusión cultural de la niñez migrante. En particular, visibiliza las competencias que los y las docentes movilizan para articular los instrumentos normativos, los proyectos educativos y los contenidos curriculares. Este es un punto de partida para avanzar hacia una escuela que reconozca la diversidad cultural como un valor educativo, ético y político.

Como sostiene Walsh (2009), la interculturalidad crítica no se limita a promover la coexistencia de culturas, sino que implica cuestionar los fundamentos coloniales y eurocéntricos sobre los que se ha construido el sistema educativo. En este sentido, Quijano (2000) advierte que la colonialidad del poder continúa organizando las jerarquías sociales y de conocimiento, definiendo qué saberes son legítimos y cuáles permanecen subordinados. Desde esta mirada, Mignolo (2007) plantea que el pensamiento descolonial propone una ruptura epistemológica con esas lógicas hegemónicas, abriendo paso a la construcción de otros modos de conocer y educar.

Esta tesis apoya los resultados de investigaciones previas, las cuales han identificado que la educación intercultural en la zona Metropolitana de Santiago se encuentra en una etapa funcional (Walsh, 2009). Es decir, se reconoce la diversidad cultural de los estudiantes migrantes, pero aún no se logra implementar acciones para transformar las estructuras que

generan desigualdad de oportunidades (Poblete, 2019; Tijoux, 2013, 2016; Santibañez et al., 2005).

Avanzar hacia una interculturalidad crítica para mejorar el futuro educativo de los estudiantes migrantes demanda un cambio profundo en las políticas educativas, una comunidad escolar que asuma este compromiso y acciones que desafíen la realidad multicultural presente (Amaya, 2013). En el contexto de la zona Metropolitana de Santiago, donde los migrantes han aumentado considerablemente en las escuelas e incluso llegan a ser mayoría en algunas de ellas, este avance requiere la implementación de políticas con acciones concretas y visibles a corto plazo. También implica hacerse cargo de la preparación docente en el ámbito intercultural, para facilitar y apoyar su labor en la atención de los estudiantes migrantes, de modo que se puedan desenredar los hilos culturales que han perpetuado las desigualdades que estos estudiantes experimentan en su proceso formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Carimán, G. (2018). Reflexión docente y promoción de buenas prácticas pedagógicas interculturales. En *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula* (pp. 61). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf
- Ahl, L.E., Johansson, E., Granat, T. y Carlbert, E.B. (2005). *Functional therapy for children with cerebral palsy: an ecological approach*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 613-619.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Making schools effective for all: rethinking the task*. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17.
- Aliaga, F.A.; De la Rosa, L.; Baracaldo, P.V.; Romero, L. (2022). *Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes*. 20(2), pp. 159-184. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1006>
- Amaya García, Marcela (2013). *Educación y desigualdad social en Chile: avanzando hacia espacios interculturales*. *Revista Sociedad y Equidad*, 5, 1-15.
- Amode, N. (2022). *La inmigración haitiana en Chile: ¿una migración laboral?*. En Handerson J. y Cédric A. (Ed.), *El sistema migratorio haitiano* (pp. 425). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169984/1/El-sistema-migratorio-haitiano.pdf>
- Anijovich, R., Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza, otra mirada al que hacer en el aula*. Aique grupo editor. Buenos Aires, Argentina. Primera edición 2009. <https://bit.ly/43POL4x>
- Arias, K., Quintriqueo, S., Valdebenito, V. (2018) *Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile*. *Educação e Pesquisa*, 44, e174545 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Badilla, S., Escobedo, M. J., Galdames, J., Sotelo, S., & Vera, C. (2020). *Estrategias de adaptación en migrantes que se atienden en el CESFAM Granja Sur durante el período de Agosto-Octubre 2019*. *Revista Confluencia*, 2(1), 11-15. <https://revistas.udd.cl/index.php/confluencia/article/view/493>
- Barrón, A. (1994) *Sobre la justificación de la pedagogía intercultural*. *Revista de educación de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132648/Educadores%2C1994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Basail Rodríguez, A. (2022). *Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo*. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(1), e905. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). *Multicultural y, sin embargo, asimilacionista: Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto*

- porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393–423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.738>
- Bennett, C. (1999) *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, John (1997). *Immigration, Acculturation, and Adaptation*. *Applied psychology: an international review*, 1997.46 (1). 5-68.
https://www.cultureresearch.org/sites/default/files/berry_1997.pdf
- Berry, John. (2001). *A Psychology of Immigration*. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No. 3, 2001, pp. 615–631
https://www.researchgate.net/publication/227497472_A_Psychology_of_Immigration
- Berry, John. (2005). Berry JW. *Acculturation: living successfully in two cultures*. *Int J Intercult Relat.* 2005;29(6):697-712. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 697-712. 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013. <https://bit.ly/3xuMNIW>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge. <https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>
- Bocaz, C., Burgos, C., Espinoza, G., Riese, J. (2019) *Caracterización de infancia migrante en condiciones de vulnerabilidad social en proyectos de Fundación Tierra de Esperanza*. https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2020/02/Revista-Senales-21_13-02-2020.pdf
- Booth, T. Y Ainscow. M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3aed)*. Manchester: CSIE
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1970) *La reproducción*, París, Les Éditions de Minuit. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akala S.A.
<https://linguisticaunlz.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/bourdieu-pierre-que-significa-hablar-scan1.pdf>
- Bravo, B. O. (2024, diciembre 18). *Silenciadas y desprotegidas: la doble vulneración que sufren las mujeres migrantes en Chile*. Radio Universidad de Chile.
<https://radio.uchile.cl/2024/12/18/silenciadas-y-desprotegidas-la-doble-vulneracion-que-sufren-las-mujeres-migrantes-en-chile/>
- Bustamante, J. (2002) “*Immigrants vulnerability as Subjects of Human Rights*”, *Internacional Migration Review* 36: 333-354. <https://www.jstor.org/stable/4149456>
- Caceres, L. (2023). *Competencias interculturales del profesorado para el desempeño escolar en las instituciones distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1458-1586. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4493
- Carretero, M. (1993). *Capítulo I ¿Qué es el constructivismo? Constructivismo y educación*. *Aique*. Bs. As. 1993. <https://bejomi1.wordpress.com/2009/06/13/%C2%BFque-es-el-constructivismo-carretero-mario/>

- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión* En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa.
- Castilla, K. (2019) *Discriminación racial, discriminación por origen nacional: el caso de las leyes de migración y/o extranjería*.
- Catalán Pesce, Ramiro. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 371-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- Cavalli-Sforza, L y F. (1994) *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*, Crítica-Drakontos, Barcelona, p. 140.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2022, noviembre). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (con datos 2021)*. Evidencias 55-2022. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/EVIDENCIAS-55_2022_fd01.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, (2018) *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. <https://bit.ly/46u2fSR>
- Centro Nacional de Estudios Migratorios. (2020). *Informe sobre la inmigración de venezolanos en Chile*. Universidad de Talca. http://www.cenem.utalca.cl/docs/publicaciones/Informe_venezolanos_en_Chile.pdf
- Cejas, M. (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. <https://es.scribd.com/document/235469130/La-educacion-basada-en-competencias-Magda-Cejas-pdf>
- Clark, F. (2011). *La política petrolera venezolana y su vinculación con el aumento en la emigración de recursos humanos calificados (tesis de Maestría)*. Universidad de San Andrés, Universidad de Barcelona, Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Cociña-Cholaky, M. (2022). *Contradicciones de la política migratoria chilena* (2018-2022). *Derecho PUCP*, (89), 229-260. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202202.008>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (s. f.). *Plan de acogida y reconocimiento de los migrantes y refugiados de la comuna de Quilicura (PARMIRE)*. <https://www.cipdh.gob.ar/catalogo-politicas-publicas/politica-publica/plan-de-acogida-y-reconocimiento-de-los-migrantes-y-refugiados-de-la-comuna-de-quilicura-parmire/>
- Consejo de Europa (1993) *Por una sociedad intercultural*. Madrid: Fundación encuentro. Cuaderno n° 65.
- Contreras, D. (2010). *Derecho a la educación, inclusión y selección escolar*. En Bellei, C.; Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/ecos_de_la_revolucion_pinguina.pdf

- Contreras, D., Cortés, S. & Fabio, C. (2012). *Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile*. En ACNUR, OIM, UNICEF (Ed.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. Santiago, Chile: ACNUR, OIM, UNICEF.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6103/9a.pdf>
- Cooperativa.cl. (2024, 25 de abril). *Salidas por pasos no habilitados se triplicaron en 2023 en la frontera norte*. Cooperativa.cl. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/regiones/zona-norte/salidas-por-pasos-no-habilitados-se-triplicaron-en-2023-en-la-frontera/2024-04-25/070115.html>
- Cuacuango, M. (2021). *Análisis crítico del modelo constructivista en la Educación Intercultural Bilingüe*. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/4fff41ed-7c8a-445c-9bd5-1aac8b3dbfd1/content>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata.
- De Miguel, S. (1995) *Educación, escuela y formación del educador. Para una sociedad inter-multicultural*
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1996.2.ART004/1819>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce / Universidad de la República.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44164/1/Descolonizar%20el%20saber%20C%20reinventar%20el%20poder.pdf>
- Del Río, F., & Balladares, J. (2010). *Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación*. Revista Psykhe 19, 81-90
- Dolz, J., Gagnon, R y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*. 21, 117-141.
- Domenech, E., (2014). “Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), 171-188.
- Echeita Sarrionandia, G., (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Echeverría Samanes, B. (2004). “SABER” y “SABOR” de la profesionalidad. Herramientas. *Revista de Formación y Empleo*, (74), 6–11. Recuperado de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/263575565_SABER_y_SABOR_de_la_profesionalidad
- El Inmigrante. (s.f.). *El verdadero problema detrás de las listas de espera escolares*. <https://elinmigrante.cl/el-verdadero-problema-detras-de-las-listas-de-espera-escolares/>

- Espinoza, J. y Aguilera, M. (2020) *Nacionalismo y Narrativas Nacionales en Libro de Texto de Enseñanza Secundaria de Historia de Chile*. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-127.pdf>
- Esser, H. (2001), *Integration und Etnische Schichtung*. MZES Working Paper no. 40.
- Estrada Estrada, Johana Nataly, & Illicachi Guzñay, Juan. (2024). Multiculturalismo y Capacitación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 33(3), 9-34. Epub 11 de octubre de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>
- European Commission. (2022, 12 de octubre). *Projects encouraging multilingualism in the classroom*. European School Education Platform. Recuperado de <https://school-education.ec.europa.eu/en/teach/practice/projects-encouraging-multilingualism-classroom>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: Una mirada multidimensional* (pp. 149). Centro de Estudios Públicos (CEP). https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/librocep_inmigracion.pdf
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: Una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 5–38. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2011.12>
- Fierro, C. N., Andrade, M., & Saldívar, J. M. (2024). Acceso a la educación superior de la juventud migrante de Puerto Montt: Desafíos para la inclusión educativa. En J. Canales Urriola & M. F. Stang Alva (Eds.), *Niñeces, adolescencias y juventudes migrantes en Chile: Re-visiones, nuevas preguntas, nuevas miradas* (pp. 277–293). Santiago, Chile: RIL Editores; Universidad Autónoma de Chile.
- Fierro, C.; Fortoul, B.; y Rosas, L. (1999), *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Madrid, Paidós.
- Fierro C. (2018). *Sueños de esperanza: Creencias de padres/madres y/o apoderados(as) haitianos(as) de estudiantes que cursan primer ciclo básico en una escuela municipal de la comuna de Quilicura respecto al rol de la escuela en los procesos de inclusión social de sus hijos e hijas* (Tesis de postgrado, Magíster en Psicología Social, Universidad Alberto Hurtado). Santiago, Chile.
- Finn, V., & Umpierrez de Reguero, S. (2020, 28 de agosto). *Chile es parte de la ola regional de restricción a la inmigración*. CIPER Chile.
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Ramirez, C. (2017). *Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio*. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78 <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- Forbes, J. (1969) *The Education of the Culturally Different: A Multi-Cultural Approach. A Handbook for Educators*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075142.pdf>

- Franco García, M. J. (2018). Madres migrantes en la escuela mexicana. Su papel mediador. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 47(3-4), 61–88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.136><https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 2da edición año 2005. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Fuenzalida, D. (2017). *Niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile: Derecho y justicia (tesis de maestría)*. Universidad de Chile, Santiago. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/151559/ninos-ninas-y-adolescentes-migrantesen-Chile-derecho-y-justicia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fulchiron, H. (2017). *Acerca de la Vulnerabilidad y de las personas vulnerables*. En U. En U. Basset, H. Fulchiron, C. Bidaud-Garon & J. Laferrière (Dir.), *Tratado de la vulnerabilidad* (pp. 3-14), Buenos Aires, Argentina: Thomson Reuters <https://pdfcoffee.com/tratado-de-la-vulnerabilidad-pdf-free.html>
- Fullan, M. (2002). *El sentido del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje* [El sentido del cambio educativo]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), pp. 1–37. Recuperado de <https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf>
- Gabarda, Vicente (2018). Resolución de conflictos en el aula. Concepto, áreas de conflictos y técnicas de resolución. Universidad Internacional de Valencia. España. <https://educrea.cl/resolucion-de-conflictos-en-el-aula/>
- Galaz V., Caterine; Álvarez, Catalina; Hedrera, Luciana & Becerra, Margarita María (2017). Intervenciones psicosociales y sus efectos en la trayectoria de mujeres inmigradas en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5).
- García Castaño, F. J., & Carrasco Pons, S. (Eds.). (2011). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana). Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). <https://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/poblacion-migrante-y-escuela.pdf>
- García López, Del Hierro Parra, Angulo Armenta y Mortis Lozoya (2023) presentan una recopilación teórico-empírica sobre la integración tecnológica desde la perspectiva de docentes y estudiantes. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2023/03/110.-PDF-Integracion-de-la-tecnologia.pdf>
- Gazmuri Stein, Renato. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Gil-Jaurena, I. (2008) *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. https://www.academia.edu/47465833/El_enfoque_intercultural_en_la_Educaci%C3%B3n_Primer%C3%ADa_una_mirada_a_la_pr%C3%A1ctica_escolar

- Giménez, C. (1992). *Hacia una política social de inmigración en la Comunidad Autónoma de Madrid. Ponencia presentada en el simposio “Migraciones extranjeras en España”*. <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/1992/vol3/arti3.htm>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González, J., Berríos Villarroel, A., & Bastías, L. (2023). *La educación intercultural en Chile. Estrategias pedagógicas en profesores jefes. Palimpsesto*, 13(22), 97-116. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129>
- Grau-Rengifo, O., Ayala, M. C. y Valenzuela-Vergara, E. (2024). Políticas públicas orientadas a estudiantes migrantes: ¿Qué se está haciendo en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 19(172), 1-16. Centro de Políticas Públicas UC
- Hall, Stuart. 1997. “Subjects in history: making diasporic identities”.
- 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 (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2023). *Estimación de población extranjera en Chile, 2022: Resultados*. Instituto Nacional de Estadísticas. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2022-resultados.pdf?sfvrsn=869dce24_4
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2024, diciembre 30). *Nueva entrega de estimación de población extranjera 2023*. <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/economia/transporte-y-comunicaciones/transporte-y-comunicaciones/2024/12/30/nueva-entrega-de-estimaci%C3%B3n-de-poblaci%C3%B3n-extranjera-2023>
- Jaramillo, C., & Córdova, M. J. (2024). *Inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 101–117. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100101>
- Jarufe, J. P. (2024, 25 de septiembre). *Impacto de la migración en Chile durante los últimos años [Análisis especializado]*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/36495/1/Impacto_de_la_migracion_en_Chile_durante_los_ultimos_anos.pdf
- Jensen, B., Pérez Martínez, GM, & Aguilar Escobar, A. (2016). *Encuadre y Evaluando las oportunidades de aprender en el aula: el caso de México*. *Evaluación en educación: principios, políticas y prácticas*, 23(1), 149–172
- Jensen, B., & Darling-Hammond, L. (2021). *Equitable Teaching Enhances Achievement Opportunity for the Students We Share*. In B. Jensen & P. Gándara (Eds.), *The Students*

- We Share: Preparing US and Mexican Educators for Our Transnational Future* (pp. 145–174). State University of New York Press. <https://doi.org/10.2307/jj.18254997.12>
- 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. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940
- Jiménez, F. (2014). Management Models of Cultural Diversity for the Schooling of Immigrant Students in Chilean Schools: Challenges for the current intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Lagos, C. (2011). *Educación intercultural bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile*. En V. Osorio (Ed.), *Interculturalidad desde el sur: demandas y proyecciones en el bicentenario*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122983?show=full>
- Lagos, C. (2015). *El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?* *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. https://www.researchgate.net/publication/275891152_El_Programa_de_Educacion_Intercultural_Bilingue_y_sus_resultados_perpetuando_la_discriminacion
- Lamba Nieves, D., “*Furthering the Discussion on the Migration Development Nexus: A Closer Look at Dominican Hometown Associations and their Development Impacts*”, unpublished paper, mit Department of Urban Studies and Planning.
- Landeros Jaime, F. J. (2025). *Capital social y niñez migrante en Chile: Problemas para generar relaciones sociales en entornos educativos*. *Migraciones Internacionales*, 16. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.3012>
- La Tercera, (2021). *Matrícula de niños migrantes llega hasta el 30% en comunas de la RM*. <https://bit.ly/3NCnZTQ>
- Levitt, P. (2018). *Una mirada transnacional*. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. II, N°1, Enero 2018, 1-25 ISSN 0719-8213 DOI: <http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v2i1.76>
- Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1042092>
- Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley N° 21.325 (2021) *Ley De Migración Y Extranjería Ministerio Del Interior Y Seguridad Pública*. <https://bcn.cl/2oodq>

- Limpe, D. (2024) *Matrícula extranjera en el Sistema educativo chileno*. Ideapaís. https://ideapais.cl/wp-content/uploads/2024/07/Radiografia_matricula_migrantes.pdf
- Lindo, K., Santibáñez, I. (2005) *The concept of integration theoretical concerns and practical meaning*.
- López, E. (2022). *Niños, niñas y adolescentes venezolanos y su proceso de integración educativa en la ciudad fronteriza de Cúcuta, Colombia (2015-2020)* [Tesis de doctorado, El Colegio de la Frontera Norte]. Repositorio de El Colegio de la Frontera Norte. <https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2022/10/TESIS-L%C3%B3pez-Castro-Eder-Orlando-DEM.pdf>
- Lugones, M. (2008). “*Coloniality and gender*” [Artículo]. *Tabula Rasa*, No. 9, 73-101.
- Madriaga, V. (2022) *Documento de trabajo: “Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva para personal y funcionarios/as del Ministerio de Educación”*. Ministerio de Educación Gobierno de Chile División de Educación General Unidad de Atención a la Diversidad. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/4.2-Escolaridad-y-flujos-migratorios-Unaoportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva.pdf>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry*. Boston, MA: Pearson. <https://bit.ly/3Jf9ofj>
- Mendieta, A., & García, S. A. (2023). *La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales*. *Diseminaciones*, 6(12), 43-55. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/1410/1499>
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra Rebolledo, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2870>
- Millan, C., González, G (2024) *Consideración de la migración en los programas de cursos de formación inicial de docentes de pedagogía básica I Niñeces, adolescencias y juventudes migrantes en Chile*. Re-visiones, nuevas preguntas, nuevas miradas Primera edición: septiembre de 2024. <https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/view/201/249/1048>
- Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC. (2012) *Programa de Estudio Primero a Sexto Básico* <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>
- Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. (2013). *Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Ministerio de Educación de Chile. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC2-discriminacion.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2017) Cartilla más inclusión. *Orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Cartilla-mas-inclusion-y-menos-discriminacion-en-establecimientos-educacionales.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC. (2018) *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros*. <https://bit.ly/3NCosW6>
- Ministerio de Educación MINEDUC, (2018) *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024, enero). *Actualización de la política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Educación parvularia, escolar y superior*. Ministerio de Educación de Chile y UNESCO. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Mondaca Rojas, C., Bustos González, R., & Sánchez González, E. (2025). *Capital cultural y éxito académico de estudiantes migrantes en la educación media técnico profesional en la frontera norte de Chile*. Apuntes: Revista de Ciencias Sociales, 52(98), 151–177. <https://doi.org/10.21678/apuntes.98.2203>
- Montoya, L., Mateos, L. y Dietz, G. (2021) *La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México* *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 9, núm. 23, 2021. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Mora Olate, M. L. (2018). *Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente*. Polis, Revista Latinoamericana, 17(49), 231–257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, María Loreto. (2022). *Enseñanza de la historia en aulas chilenas con escolares migrantes: tensiones desde los discursos docentes*. *Diálogo andino*, (67), 158-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100158>
- Mora-Olate, Maria Loreto. (2023). *Notas sobre la Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros en Chile, 2024*. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 7101. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.01>
- Mora-Olate, M. L. (2023b). *Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (18), 95-106. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.761>
- Municipalidad de Santiago. (s. f.). *Santiago Centro*. <https://www.munistgo.cl>
- Municipalidad de Independencia. (s. f.). *Independencia*. <https://www.independencia.cl>

- Municipalidad de Recoleta. (s. f.). *Recoleta*. <https://www.municipalidadderecoleta.cl>
- Municipalidad de Quilicura. (s. f.). *Quilicura*. <https://www.quilicura.cl>
- Muñoz, M. (s.f). *La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula infantil*.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3313/Mar%C3%ADa%20Elena%20Mu%C3%B1oz%20Garijo.pdf?sequence=1>
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M., Fernández, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., y De Marco, G. M. (2002). *A typology of research purposes and its relationship to mixed methods*. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods insocial and behavioral research* (pp. 167-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onofre-Siñani, N. B. (2025). *El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula*. Revista Docentes 2.0, 18(1), 342–350.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Presentación general de la 48ª reunión de la CIE. Conferencia Internacional de Educación, 48ª reunión, Ginebra, Suiza. UNESCO*.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022) Oportunidades de Inserción Laboral para la Población Migrante y Refugiada en Chile En el Marco de la Recuperación Económica debido al Impacto de la Covid-19 CUADERNOS MIGRATORIOS N° 13.
<https://lac.iom.int/sites/g/files/tmzbdl2601/files/documents/2024-07/web-cuaderno-migratorio-13-oportunidades-insercion-laboral-poblacion-migrante-refugiada.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2023, abril 6). *Chile – Encuesta de Monitoreo de Flujo – 13 diciembre 2022* [Informe de datos]. Displacement Tracking Matrix. <https://dtm.iom.int/es/node/23326>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: OCDE.
- Otzen, T. & Manterola C. *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Oviedo, D. (2017) 33 tipos de discriminación escolar. Analizando la violencia simbólica infantil desde la Investigación para la paz. <https://inaes.edu.py/wp-content/uploads/2023/10/KA0803-Oviedo-33-tipos-de-discriminacion-escolar.pdf>
- Patton, M. Q. (1999). *Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis*. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/instance/1089059/pdf/hsresearch00022-0112.pdf>

- Pavez, I. (2012) Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Tranfronterizos*. Volumen XII, N°1, 75-99.
- Pavez-Soto, I. (2019). *Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile* [PDF]. *Interciencia*, 44(7), 414–420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/339/33960285007/33960285007.pdf>
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar México, SEP [biblioteca para la actualización del maestro], capítulos 8, 9 y 10. https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/10_nuevas_deberes.pdf
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (N. Vidal, Trad.). Ediciones Martínez Roca. (Obra original publicada en 1932) https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf
- Poblete, R. (2006) *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5519/rpm1de1.pdf>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2016) *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana. Superintendencia de Educación, Chile*.
- Poblete, M. (2019) *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Asesoría técnica parlamentaria*. <https://bit.ly/3CVhjvb>
- Poblete, R., & Moraru, M. (2020). *Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar.”* *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quilaqueo R., D., & Torres C., H. (2013). *Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas*. *Alpha* (Osorno), (37), 285–300.
- Razmilic, S. (2022). *Inmigración, vivienda y territorio*. En I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: Una mirada multidimensional* (pp. 101-146). Centro de Estudios Públicos (CEP). https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/librocep_inmigracion.pdf
- Requena, J., y Caputo, C. (2016). *Pérdida de talento en Venezuela: migración de sus investigadores*. *Interciencia*, 41(7), 444.

- Ricardo Barreto, C., Llinás Solano, H., & Hernández Beleño, S. (2017). *Competencias interculturales de profesores virtuales en universidades de la Costa Caribe Colombiana. Opción*, 33(82), 263-279.
- Riedemann, Andrea, & Stefoni, Carolina. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Riedemann, A. Stefoni, C. Stang, F. & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), 337-359. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rivera, F. (2022, 30 de agosto). *Minuta: Estado de situación de la migración en Chile* [Minuta]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33618/1/Minuta_Estado_de_situacion_de_la_Migracion_en_Chile.pdf
- Rojas, Amode y Vásquez (2017). Migración haitiana hacia Chile: origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios. En Nicolás Rojas y José Koechlin (comps.), *Migración Haitiana Hacia el Sur Andino* (pp. 65-172). Santiago: OBIMID
- Romo López, Eliana Verónica, Espejo Leupin, Roberto Mauricio, Céspedes Pardo, Viviana Andrea, & Beltrán Leal, Christian. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 92-117. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- Ruiz Bohórquez, María Alejandra; Quiceno Sosa, Evelin Cristina (2022). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. *Revista Sinergia*, 12, 1-12.
- Ruiz de Lobera, N. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata. MEC.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Volumen I: Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Salazar, G. (2006). *Labradores, peones y proletarios: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., Loor, M. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador
- Salgado Bustillos, F., Contreras Painemal, C., & Albornoz, L. (2017). La migración venezolana en Santiago de Chile: entre la inseguridad laboral y la discriminación. *Revista internacional de estudios migratorios*, volumen 8, pp. 81-117.
- Sánchez, J. (2016) *Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools*. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/208>

- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., Aristizabal, L. (2018). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Santibáñez, R., Maiztegui, C., Chahrokh, H., Michalowski, I., Strasser, E. y Wolff, R. (2005). Equitable Education and Immigrant Integration. En M. L. Fonseca y J. Malheiros (Eds.), *Social integration and mobility: education, housing and health* (pp.67-91). Cluster B5 State of the art report. IMISCOE Network of Excellence on Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe.
- Segovia-Lagos, P. (2021) *Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile*. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2): 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>
- Serrano González-Tejero, José Manuel, & Pons Parra, Rosa María. (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Servicio Nacional de Migraciones. (2023a). *Reporte 1: Estadísticas SERMIG* [Informe]. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2023/05/230529-Reporte-1-Estadisticas-SERMIG.pdf>
- Servicio Nacional de Migraciones (2023b). Estadísticas generales registro administrativo. Servicio Nacional de Migraciones: Cifras de enero 2014 a junio 2023. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/analisis-sermig/>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Minuta regional: Metropolitana de Santiago*. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/estudios/Minutas-Region/Metropolitana-de-Santiago.pdf>
- Servicio Jesuita a Migrantes. SJM (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. <https://bit.ly/44pPKFQ>
- Servicio Jesuita a Migrante. SJM (2022). *Migración en Chile*. <https://bit.ly/3XE6CGD>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (30 de abril de 2025). INE presentó resultados de migración internacional de Censo 2024. Recuperado de <https://sjmchile.org/noticias/resultados-censo-migracion/>
- Segura, M. Daisy, & Bijit Abde, Karina. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29(81), 19-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582014000200002>
- Stang Alva, María Fernanda, Roessler Vergara, Pablo Ignacio, & Riedemann Fuentes, Andrea. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 313-331. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>

- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). *Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14, 1–32. doi: 10.11144/Javeriana.m14.ndcm
- Stefoni, C.; Acosta, E.; Gaymer, M. & Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión*. Santiago, Chile: OIM y Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda, & Riedemann, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni, C.; Stang, F.; Riedemann, A.; Aguirre, T. (2019). *Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural*. *Temas de Antropología y Migración*. https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/7000/revista_migrantro11_art.pdf?sequence=1
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Palma, C., & Roessler Vergara, P. (2021, 5 de febrero). *A pie por Colchane: cómo la política de gobierno forzó un ingreso desesperado de migrantes a Chile* [Columna de opinión]. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2021/02/05/a-pie-por-colchane-como-la-politica-de-gobierno-forzo-un-ingreso-desesperado-de-migrantes-a-chile/> CIPER Chile
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, F., & Rojas Varas, P. (2021). Extractivismo y migraciones: Expresiones cambiantes de una desigualdad histórica. La gran minería del cobre en la región chilena de Antofagasta. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (26), 9-35. <https://doi.org/10.51188/rrts.num26.549>
- Tambaco Quintero, A. R., Angulo Quiñónez, O. G., Quiñónez Valencia, K. P., Zúñiga Chamorro, C. R., & Montaña Medina, C. E. (2024). Educación Intercultural en América Latina: Avances, Desafíos y Perspectivas Futuras para la Inclusión y la Justicia Social. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(E4), 644–657.
- Tijoux, M. E. (2013a). Immigration schools in the city of Santiago: Elements for an education opposing racism. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Es-tigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352013000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Tijoux, M. E. (2013c). *Niños(as) inmigrantes en la escuela: la voz de la integración*. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración* (pp. 191–212). Ediciones Universidad de Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96052974008.pdf>
- Tijoux Merino, María Emilia, & Palominos Mandiola, Simón. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos

- migratorios de Chile. *Polis* (Santiago), 14(42), 247-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Torres, A., & Hidalgo, R. (2009). Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de los inmigrantes. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 307–326.
- Torres Rodríguez, J. P. (2017). Crisis en la frontera colombovenezolana: tensión entre seguridad nacional e integración regional. *Estado & Comunes*, 1(4). https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v1.n4.2017.39
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.*
- Unidad de Pasos Fronterizos del Ministerio del Interior. (s. f.). *¿Qué es un complejo fronterizo?* Recuperado el 12 de agosto de 2025, de <https://www.pasosfronterizos.gov.cl/que-es-un-complejo-fronterizo/>
- Valdés, R., Catalán, R., Jiménez, F., Poblete, R., Abett de la Torre, P., & Martínez, S. (2024, agosto 6). *La escuela autodidacta: Inclusión de estudiantes extranjeros según la acción pública en Chile. Education Policy Analysis Archives*, 32, 8677. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8677>
- Valledor, Laura, Garcés, Luis, & Whipple, Pablo. (2020). *Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. Calidad en la educación*, (52), 49-80. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Valoyes-Chavez, L., y Andrade-Molina, M. (2022). Black Immigrant Chil-dren: Abjection, In(ex)clusion and School Mathematics Reform. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.bica>
- Van Dijk, T. *Discurso y poder*. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2009.
- Vásquez R., J., & Ferreiro, J. M. (2022). Inmigración haitiana en Chile: La relación entre construcción de opinión pública y el desarrollo de política migratoria. En Handerson J. y Cédric A. (Ed.), *El sistema migratorio haitiano* (pp. 393). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169984/1/El-sistema-migratorio-haitiano.pdf>
- Verdejas, M. (2016). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural.* https://www.researchgate.net/publication/309619400_Aportaciones_de_la_pedagogia_de_Paulo_Freire_a_la_educacion_intercultural
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Walsh, C. (2004) *Interculturalidad crítica y educación intercultural* <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica, 75–96. <https://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/3515/2702/9795/RAE-398.pdf>
- Walsh, C. (2012) ¿«multi-, pluri- o interculturalidad»? Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3XSeHrH>

ANEXOS



Anexo 1: Consentimiento Informado.

Estimados colegas docentes,

Mi nombre es Dania López y soy estudiante de doctorado en Estudios de Migración en El Colegio de la Frontera Norte en México. Como parte de mi investigación titulada “Estrategias Para La Educación Intercultural De La Niñez Migrante En Santiago De Chile, Periodo 2015 A 2024”, estoy llevando a cabo una entrevista sobre las prácticas docentes en educación intercultural.

El propósito de esta entrevista es recopilar información valiosa sobre las percepciones, experiencias y perspectivas de los docentes en relación con las competencias y estrategias docentes para la integración de estudiantes extranjeros y la promoción de la diversidad cultural en el aula y en la comunidad educativa.

Tu participación será crucial al contestar **la entrevista** y tomará aproximadamente 30 minutos. Tus respuestas son fundamentales para comprender mejor los desafíos y las estrategias que se utilizan en el ámbito de la educación intercultural. Tus respuestas serán beneficiosas para informar tanto esta investigación como futuras investigaciones y las recomendaciones de política educativa que se deriven de este estudio contribuirán al desarrollo de prácticas educativas más inclusivas y efectivas.

Tu participación es voluntaria y no estás obligado/a a responder alguna pregunta si no te sientes cómodo/a o bien puedes dar por terminada la entrevista en el momento que lo desees, sin perjuicio alguno.

Tu participación no implica riesgos, los datos personales serán tratados de forma anónima y para el manejo de los resultados de la investigación se utilizarán seudónimos. Sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y sólo se utilizarán con fines de investigación académica, la información será resguardada y almacenada en una nube de datos segura y protegida por contraseña, con acceso restringido sólo a personas autorizadas (en este caso la investigadora).

¡Agradezco sinceramente tu participación y contribución a este importante estudio!



Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (√) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre. Si no quieres participar, no pongas ninguna (√), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar ()

Nombre: _____ Folio | | | | |

Escuela:

Fecha: _____ de _____ de 2024.

Anexo 2 Pauta de entrevista, Educación intercultural para la inclusión de la niñez migrante.

Presentado por: Dania López, Estudiante de Doctorado en Estudios de Migración

Presentación:

- Estoy llevando a cabo una investigación para comprender mejor cómo los profesores/as abordan la integración de estudiantes extranjeros y promueven la diversidad cultural en entornos educativos. Me interesa explorar las diferentes perspectivas y experiencias de los profesores/as en este aspecto, así como identificar los desafíos y las estrategias que utilizan en su práctica docente. ¿Estarías dispuesto/a a compartir tus opiniones y experiencias al respecto?

Confidencialidad:

- La información proporcionada en esta entrevista será tratada con absoluta confidencialidad y sólo se utilizará con fines de investigación académica.

Duración Estimada:

- Se espera que la entrevista tenga una duración aproximada de 45 min.

Consentimiento informado: se solicita completar consentimiento, si acepta participar se continúa con el proceso de entrevista.

Agradecimiento: Agradezco sinceramente su disposición para participar en esta entrevista y su contribución a este importante estudio.

INFORMACIÓN GENERAL

- Para mejorar nuestra comprensión sobre las perspectivas y experiencias de nuestros participantes, solicitamos amablemente que proporcionen la siguiente información personal:

Edad:

Género:

Formación académica profesional:

Años de experiencia laboral:

Cargo que desempeña:

Cursos que atiende:

Preguntas:

1. ¿Qué cambios has percibido en tu labor desde la llegada de estudiantes migrantes a la escuela?
2. ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con estudiantes migrantes en el aula?

3. ¿Estás familiarizado con los términos “multiculturalidad” e “interculturalidad” en el ámbito educativo? Si es así, ¿qué significa para ti estos conceptos?
4. ¿Consideras que el enfoque de la interculturalidad en la educación es relevante para hacer frente a los desafíos asociados a la presencia de estudiantes migrantes en la escuela?
5. ¿Qué competencias piensas que debe tener un profesor/a para que favorezca la interculturalidad y la integración de estudiantes inmigrantes en los procesos de enseñanza aprendizaje?
6. ¿Podrías mencionar alguna actividad multicultural en la que hayas participado como profesor/a?
7. ¿Has recibido capacitación sobre educación intercultural o te has documentado sobre el tema de manera independiente? ¿Dónde?
8. ¿Podrías proporcionar un ejemplo de cómo te has apoyado en la comunidad educativa para ayudar a tus alumnos inmigrantes?
9. ¿Observas la presencia de diversas culturas en tu aula? Si es así, ¿podrías mencionar algunas de estas culturas?
10. ¿Se han dado conversaciones sobre diferencias y preferencias culturales durante tus clases? Si es así, ¿Puedes dar un ejemplo?
11. ¿Te has visto en la necesidad de ajustar tu estrategia de enseñanza-aprendizaje o alguna actividad didáctica debido a alguna circunstancia específica de tu grupo de estudiantes? En caso afirmativo, ¿podrías describir estas circunstancias y proporcionar un ejemplo de las modificaciones que realizaste?
12. ¿Consideras relevante adaptar los exámenes o instrumentos de evaluación teniendo en cuenta ciertas características del estudiantado migrante? En caso afirmativo, ¿has tenido que hacerlo alguna vez? ¿Qué modificaciones llevaste a cabo en ese caso?
13. ¿Estás familiarizado/a con prácticas y estrategias de educación intercultural en el aula? Si es así, ¿podrías describir ejemplos concretos de estas prácticas que, en tu opinión, han tenido resultados positivos en la integración de estudiantes extranjeros en tu aula de clase?
14. ¿Podrías compartir una situación en la que surgió un conflicto debido a diferencias culturales y cómo lo enfrentaste? Además, ¿consideras que las acciones que tomaste contribuyeron a resolver o disminuir el conflicto?
15. ¿Cuáles son, en tu opinión, los principales desafíos que enfrentas como docente en el ámbito de la educación intercultural? ¿Consideras que posees todas las herramientas necesarias para hacer frente a estos desafíos?

Anexo 3: Encuesta: Educación intercultural para la integración de la niñez migrante.

Estimados colegas docentes,

Mi nombre es Dania López y soy estudiante de doctorado en

Estudios de Migración en El Colegio de la Frontera Norte en México. Como parte de mi investigación titulada “Estrategias Para La Educación Intercultural De La Niñez Migrante En Santiago De Chile, Periodo 2015 A 2024”, estoy llevando a cabo una encuesta sobre las prácticas docentes en educación intercultural.

[Ingresa aquí para leer el consentimiento informado.](#)

¡Agradezco sinceramente tu participación y contribución a este importante estudio!

1. Correo *

Consentimiento Informado *

Acepto participar voluntariamente en esta encuesta. Entiendo que todos los datos proporcionados serán tratados con confidencialidad y serán utilizados exclusivamente para fines de esta investigación. Mi intención al participar es contribuir a la mejora de las prácticas de educación intercultural para favorecer la integración de la niñez migrante.

Marca sólo un óvalo. Sí No

INFORMACIÓN GENERAL (Proporcione la siguiente información personal):

Edad (Marca sólo un óvalo).

20 a 29

30 a 39

40 a 49

50 a 59

60 o más

Género (Marca sólo un óvalo):

Masculino

Femenino

No binario/ de género no conforme

Prefiero no decirlo/ No deseo identificarme

Otro

País de nacimiento (*Selecciona de listado de países*)

Si usted nació en Chile, por favor especifique la región de nacimiento (*Selecciona de listado de regiones en Chile*).

Formación académica (Marca sólo un óvalo):

Pedagogía en Educación Parvularia

Pedagogía en Educación Básica

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científica-Humanistas

Pedagogía en Educación Media en Biología y Química

Pedagogía en Educación Media en Matemáticas y Física

Pedagogía en Educación Diferencial

Pedagogía en Inglés

Pedagogía en Música

- Pedagogía en Artes
- Pedagogía en Educación Física
- Pedagogía en Castellano
- Pedagogía en Filosofía
- Pedagogía en Historia y Geografía
- Pedagogía en Educación Tecnológica Otra

Años de experiencia laboral (Marca sólo un óvalo).

- 0 - 4 años
- 5 - 9 años
- 10 -14 años
- 15 años o más

Horas de contrato en esta escuela (Marca sólo un óvalo):

- 1 a 5 horas
- 6 a 10 horas
- 11 a 15 horas
- 16 a 20 horas
- 21 a 25 horas
- 26 a 30 horas
- 31 a 35 horas
- 36 a 40 horas
- 41 a 45 horas

Cargo que desempeña (Marca sólo un óvalo):

- Docente de aula (Docente de aula, Educador tradicional, Profesor encargado del establecimiento)
- Directiva (Planta Directiva, Director, Jefe UTP, Inspector General, Directiva, Subdirector)
- Docentes de apoyo (Planta Técnico-pedagógica, Orientador, Técnicopedagógica, Supervisión)
- Otro

Cursos que atiende (Marca sólo un óvalo):

- 1° Básico a 4° Básico
- 5° Básico a 8° Básico
- 1° Medio a 4° Medio
- Otro:

Según las siguientes afirmaciones y preguntas, indique su respuesta utilizando la escala de valoración correspondiente.

1. Reconozco que la historia de mi entorno cultural ha impactado mi visión del mundo.
Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

2. Al reconocer mis límites, busco y participo en actividades que me ayuden a mejorar mi labor para atender a estudiantes de diferentes culturas.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

3. En caso de haber recibido capacitación en educación cultural, puedo describir en términos concretos cómo la he aplicado en mi labor educativa.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo No he recibido capacitación

4. Los profesores/as tienen un papel importante en la promoción de la diversidad y la inclusión de los estudiantes migrantes en el aula.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

5. He participado en talleres, cursos, capacitaciones y conferencias ofrecidos por la institución educativa con el fin de mejorar mis conocimientos y habilidades multiculturales.

Marca sólo un óvalo.

- Nunca he participado en actividades de formación multicultural. He participado en algunas actividades de formación multicultural.
 He participado ocasionalmente en actividades de formación multicultural. He participado regularmente en actividades de formación multicultural.
 He participado activamente y frecuentemente en actividades de formación multicultural.

6. Al recibir retroalimentación del equipo directivo sobre estrategias para atender a estudiantes migrantes, demuestro receptividad y disposición para aprender.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No he recibido retroalimentación

7. He observado que la respuesta del centro educativo ante incidentes de discriminación hacia estudiantes migrantes es adecuada.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

8. Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que la labor educativa del profesor puede o no ser apropiada para un grupo de personas.

Marca sólo un óvalo.

No, no puedo dar ejemplos. Sí, puedo dar ejemplos

9. Puedo identificar las características tanto individuales como culturales de mis alumnos.

Marca sólo un óvalo.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo

Totalmente de acuerdo

10. Comento con mis colegas docentes la manera en que pueden entrar en conflicto las estrategias de enseñanza aprendizaje de la institución educativa con los valores y las creencias de algunos grupos étnicos y culturales.

Marca sólo un óvalo.

Nunca Raramente

Ocasionalmente Frecuentemente Muy frecuentemente

11. Comento regularmente con el equipo docente y directivo, temas y situaciones culturales relacionadas con la manera de atender a los alumnos.

Marca sólo un óvalo.

Nunca Raramente

Ocasionalmente Frecuentemente Muy frecuentemente

12. He observado que algunos profesores/as asignan estereotipos a los estudiantes migrantes.

Marca sólo un óvalo.

No, no he observado. Sí, he observado.

13. Los alumnos migrantes enriquecen la diversidad cultural en el aula y pueden contribuir de manera positiva al aprendizaje de sus compañeros.

Marca sólo un óvalo.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo

Totalmente de acuerdo

14. Realizo acciones y converso con mis alumnos para sensibilizar sobre la importancia de la diversidad cultural.

Marca sólo un óvalo.

Nunca Raramente A veces

Frecuentemente Siempre

15. Considero que las acciones que realizo para sensibilizar a mis alumnos sobre la importancia de la diversidad cultural en la sociedad tienen un impacto positivo.

Marca sólo un óvalo.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo

Totalmente de acuerdo No realizo acciones

16. Considero que mis habilidades sociales para gestionar los conflictos derivados de las diferencias culturales en el aula son efectivas.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

17. Puedo enriquecer los procesos educativos al incorporar diversas cosmovisiones, saberes, historias y manifestaciones culturales

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

18. Desarrollo actividades que sensibilizan a los estudiantes sobre la importancia de la diversidad cultural en la sociedad. Marca sólo un óvalo.

- Nunca Raramente
 Ocasionalmente Frecuentemente Muy frecuentemente

19. Pienso que es necesario adaptar los exámenes o instrumentos de evaluación, para tomar en consideración la cultura de mis alumnos (ej: lengua y tradiciones).

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

20. Busco, cuando sea necesario, traductores para asegurar que se atiendan las necesidades lingüísticas de mis alumnos.

Marca sólo un óvalo.

- No, no busco traductores Sí, busco traductores

21. Diseño y planifico actividades educativas inclusivas en contextos de diversidad cultural.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

22. Adapto el currículum y planifico actividades considerando las características culturales de mis estudiantes.

Marca sólo un óvalo.

- Nunca Raramente
 Ocasionalmente Frecuentemente Muy frecuentemente

23. Soy capaz de identificar diferencias culturales sin juzgarlas.

Marca sólo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo
 Totalmente de acuerdo

24. He observado que algunos profesores/as realizan comentarios o chistes inapropiados sobre la condición de migrante de los estudiantes en el entorno escolar.

Marca sólo un óvalo.

No, no he observado Sí, he observado

25. Como profesor/a, es mi responsabilidad promover un entorno sin racismo, discriminación y xenofobia para todos mis alumnos, independientemente de su origen o estatus migratorio.

Marca sólo un óvalo.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo

Totalmente de acuerdo

26. Me informo de actividades de enseñanza-aprendizaje que me ayuden a cambiar los estereotipos (ideas preestablecidas) que pueda yo tener sobre las personas diferentes a mí culturalmente.

Marca sólo un óvalo.

Nunca Raramente

Ocasionalmente Frecuentemente Muy frecuentemente

27. Todos los alumnos, independientemente de su origen y situación migratoria (regular o irregular), deberían recibir el mismo trato y oportunidades en el aula

Marca sólo un óvalo.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo

Totalmente de acuerdo

28. He observado que algunos profesores/as ignoran o dan menos valor a las contribuciones y el trabajo de los estudiantes migrantes en comparación con el trabajo de los estudiantes chilenos.

Marca sólo un óvalo.

No, no he observado Sí, he observado

PRÁCTICAS Y DESAFÍOS DOCENTES

Para finalizar, proporciona una respuesta a las siguientes preguntas. Muchas gracias.

29. Proporciona uno o más ejemplos de prácticas/estrategias que implementas en el aula y dentro de la comunidad educativa para promover la integración de estudiantes inmigrantes, con un enfoque particular en la educación intercultural. _____

30. ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que enfrentas como docente en el ámbito de la educación intercultural? _____

31. ¿Ha presenciado situaciones de conflicto o discriminación entre alumnos migrantes y chilenos en el entorno escolar?

Marca sólo un óvalo.

No, no he presenciado Sí, he presenciado

31. A. En caso afirmativo, por favor indique si ha tenido la oportunidad de intervenir y qué acciones ha tomado al respecto.

Anexo 4 Tablas

Tabla A 4.1 Categorización de respuestas a la pregunta sobre las prácticas / estrategias interculturales que implementan en el aula y comunidad educativa.

Estrategias relativas a actividades culturales. (12)

1. "Disertaciones de recorriendo su país y exponer, cocinar comidas típicas de todos los países que conforman mi escuela."
2. "Dentro del cumpleaños de Chile se les consideran sus bailes típicos."
3. "En la formación de los días lunes se entona el himno de Chile y uno extranjero."
4. "Celebración de cumpleaños, comprensiones lectoras relatos de sus países."
5. "Imágenes de diferentes nacionalidades, banderas en lugares comunes, notas a las familias traducidas si las familias son haitianas, muñecos de diferentes nacionalidades, fotografías familiares, disertaciones que hablan de las diferentes culturas, fiestas de interculturalidad en diferentes fechas del año con alimentación de acuerdo a su país."
6. "Bailes típicos de su país, degustación con alimentos distintos, vestimentas, entre otras."
7. "Les solicito su percepción sobre transculturación, ejemplos de arte culinario, música y lenguaje coloquial."
8. "Maneras de celebrar tradiciones navideñas o de resurrección en diversas culturas."
9. "En mi área, se promueve el que los alumnos migrantes reconozcan su origen a través de las danzas folclóricas y que la presenten y/o enseñen a sus compañeros."
10. "En nivel inicial cuentos que incorporen temáticas de integración multicultural. Además, realizar ferias de costumbres típicas de las diversas culturas."
11. "En nuestro colegio hacemos actos multiculturales, hacemos talleres y cantamos el himno de otros países."
12. "Actividad comunitaria multicultural, estudiantes y apoderados exponen su cultura."

Estrategias relativas diálogo intercultural (8)

1. "Conversaciones sobre la riqueza cultural. Lo que hemos aprendido de ellos y ellos aprendido de nosotros, valor y hacer intercambios de vocabulario, usar palabras de su jerga, etc."
2. "Cuando hablamos de grandes personajes, tradiciones y cultura en general tratamos de hacerlo en forma universal, dando las diferencias especialmente de las nacionalidades con las que cuenta el aula."
3. "Busco textos que refieran lenguajes simples y en lo posible sin modismos, para facilitar la comprensión de cada estudiante en el aula. Destaco palabras y refiero vocabulario que apoye lectura y asociación de ideas. También utilizo textos como leyendas, mitos o cuentos de distintos países y culturas, con el fin de que los niños y niñas mantengan su identidad cultural, reconozcan estos textos como parte de su historia y la de su familia."
4. "Comentan sobre sus leyendas y modismos propios de su país de origen."
5. "En el caso de música, para la conmemoración de las fiestas patrias, he integrado además de las cuecas y música de raíz folclórica chilena, una canción latinoamericana, ya sea de Colombia, Perú o Haití, entre otros, con el fin de integrar y abrir la consciencia de que estamos dentro de una zona en la que podemos enriquecer nuestras identidades culturales."
6. "Cuando los alumnos tienen que resolver multiplicaciones o divisiones presenté otros métodos que utilizan los alumnos venezolanos o de otros países para resolver el ejercicio."

7. "También para que entiendan que tanto en inglés como en español existen varias palabras que son diferentes, pero expresan lo mismo, se les consulta, por ejemplo, si conocen otra forma de llamar a la palta o los porotos, esto da cabida a que los estudiantes puedan comentar de sus propias experiencias."

8. "Reflexión y respeto mediante el diálogo con los estudiantes sobre este tema."

Estrategias relativas a promoción de la diversidad (9)

1. "Formar equipos de trabajo en el aula que sean diversos en términos de neuro divergencias, necesidades educativas y de estudiantes migrantes, sin hacer exclusiones. Esto con el fin de promover un ambiente de aprendizaje diverso, fomentando el respeto y la empatía."

2. "Crear espacios de promoción de la cultura que constituye al espacio educativo, mediante muestras, ferias o presentaciones artísticas, que incluya a todos y todas."

3. "Generar espacios de apoyo y ayuda a familias migrantes, con asesorías en salud, migración, beneficios sociales, etc."

4. "Conversaciones donde se logren conocer más y entregar sus apreciaciones, a la vez sociabilizar con sus pares para lograr mayor empatía y aceptación entre ellos."

5. "Trabajo colaborativo, grupal, talleres inclusivos, talleres de inclusión." (hacia los alumnos)

6. "Estrategias educativas de inclusión."

7. "Un ejemplo claro son en las clases de historia hay objetivos de aprendizajes que interiorizan los conceptos y las costumbres de los inmigrantes."

8. "Que los estudiantes practiquen deportes que son comunes en otros países."

Estrategias relativas a resolución de conflictos (4)

1. "Promover el respeto, no sólo en los estudiantes, sino que con toda la comunidad educativa."

2. "Fomentar el diálogo entre pares en el aula y entre los funcionarios."

3. "Plenario intercultural, donde se exponen diferentes puntos de vista sobre un tema particular."

4. "Propicio ambientes educativos donde todas las opiniones son válidas, en un contexto intercultural, se dice que ninguna es más importante que la otra. - Incorporó a la familia en la propuesta educativa, promoviendo acciones que evidencien el bien común. - Acordamos valores que trabajaremos en común con las familias, generando un ambiente inclusivo e intercultural."

Elaboración propia a partir de las respuestas textuales de los docentes.

Tabla A 4.2 Categorización de respuestas a la pregunta sobre los desafíos que enfrenta el docente en el ámbito de la educación intercultural.

Barrera idiomática y comunicacional (8)

1. Idioma, tratos, no hay perfeccionamiento (perfeccionamiento de) a docentes.

2. No saber el idioma.

3. Poder tener una comunicación más asertiva con las familias haitianas, ya que su lenguaje es más complejo.

4. El lenguaje, al no saber lo que me puedan estar hablando o preguntando.

-
5. Que algunas veces no manejamos el idioma.
 6. Las barreras idiomáticas.
 7. Poder comprender sus modismos y su cultura.
 8. Tener más herramientas y apoyo en relación a los niños y niñas, que hablan otros idiomas (Creole Haitiano, por ejemplo) ya que muchas veces las adecuaciones son insuficientes, para su integración al mundo escolar chileno.

Capacitación docente y formación continua (6)

1. Adquirir mayor conocimiento sobre estrategias que promuevan la interculturalidad.
2. Tiempo y capacitación costeadas por sí mismo.
3. Formación y capacitación adecuada para enfrentar los nuevos desafíos que con lleva el intercambio cultural.
4. Es necesario, para abordar más eficazmente la educación intercultural, ser capacitados en el área.
5. Aprender los conceptos de interculturalidad y educación intercultural. Poniéndolas en práctica y en valor en la escuela estos conceptos.
6. Conocer más las tradiciones y costumbres de otras culturas y respetarlas.

Desafíos socioemocionales y adaptación de estudiantes (6)

1. La depresión que atraviesan los alumnos ante el desarraigo.
2. Adaptarse a las distintas realidades socioemocionales de los estudiantes; procesos de nivelación de estudiantes extranjeros que llegan con déficit de contenidos.
3. Proporcionar un ambiente acogedor para minimizar el trauma de la migración. Contención en crisis adaptativa.
4. Lograr que todos los estudiantes se sientan parte del curso, sin excepción.
5. Las normas y cultura que trae cada estudiante complican el orden en la sala.
6. Atender de manera especial a estudiantes que provienen de otros países y que tienen integradas otras músicas como parte de su formación identitaria.

Dificultades en flexibilidad curricular y estrategias pedagógicas para la inclusión y nivelación (7)

1. Flexibilizar el currículum.
2. El tiempo para poder explorar y preparar el material adecuado.
3. La nivelación de estudios es primordial para que no exista una brecha que divida el aprendizaje de los estudiantes.
4. Poder nivelar académica y socialmente a la diversidad de niños que se integran durante el año.
5. Flexibilidad en la metodología para abarcar la multiculturalidad en el aula.
6. Realizar un trabajo para el universo diverso de estudiantes tomando en cuenta sus culturas, costumbres e identidad.
7. Realizar actividades de este tipo de forma sistemática y regular.

Prejuicios, estereotipos y discriminación (6)

1. Derribar los prejuicios y estereotipos que hay en torno a la migración y a las personas en contexto de movilidad humana, especialmente en las personas adultas que trabajan con ellas.
2. Lograr que los estudiantes tomen conciencia de las ocasiones en que incurren en discriminaciones xenófobas o racistas, explicarles y que comprendan la acción y el porqué de esa discriminación.
3. Los prejuicios, los estereotipos y la resistencia al cambio.
4. Conciencia y empatía hacia un otro.

5. Trabajar un buen trato en sintonía con lo que se enseña en el hogar.
6. El respeto.

Participación de la comunidad educativa (3)

1. La disposición de las familias extranjeras.
2. Falta de espacios para que la comunidad escolar, no sólo estudiantes, sino también apoderados y funcionarios, puedan compartir conocimientos y experiencias.
3. Llegar a que se vivan estas políticas como escuela, aplicándolas transversalmente.

Condiciones estructurales y apoyo institucional (9)

1. El modelo de escuela.
2. La postura política del director, UTP y sostenedor (estos limitan mucho).
3. Recursos limitados.
4. La capacidad de retenerlos en un espacio educativo por más de un año, ya que migran constantemente.
5. La constante migración y el paso por Chile hacia otros países.
6. Reglas y límites dentro y fuera del aula.
7. Que la interculturalidad sea parte del sello de la escuela para avanzar en inclusión.
8. Que reciban educación de calidad.
9. El diálogo institucional.

Fuente: Elaboración propia considerando las respuestas textuales de los docentes.

Biografía

Dania López Olivares es Orientadora Familiar con Mención en Relaciones Humanas por la Universidad de Los Lagos (Chile). Posteriormente obtuvo la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional (México). Su experiencia profesional se ha centrado en el trabajo social comunitario y educativo, con un interés particular en la inclusión y atención de estudiantes migrantes. Actualmente cursa el Doctorado en Estudios de Migración en El Colegio de la Frontera Norte, donde desarrolla la presente investigación sobre educación intercultural y estrategias docentes para la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas chilenas.

Correo: danialopez.ap@gmail.com

© Todos los derechos reservados. Se autorizan la reproducción y difusión total y parcial por cualquier medio, indicando la fuente.

Forma de citar

López Olivares, D. (2025) “*Prácticas y estrategias docentes para la educación intercultural de la niñez migrante en Santiago de Chile, 2018-2024*”. Tesis de Doctorado en Estudios de Migración. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México.