

Nombrar la diferencia: migraciones latinoamericanas e inclusión escolar en el sur chileno

Naming Difference: Latin American Migrations and School Inclusion in Southern Chile

Resumen

En la última década la creciente migración intrarregional ha intensificado la diversidad en las aulas chilenas, generando tensiones entre inclusión nominal e inclusión efectiva de estudiantes migrantes. Este artículo examina los efectos de las categorías de “estudiante migrante” utilizadas por profesionales de la educación en sus prácticas de inclusión y en la gestión de la diversidad. La investigación se desarrolló en dos escuelas urbanas de Temuco, territorio caracterizado por la coexistencia histórica con pueblos originarios y la reciente llegada de migrantes latinoamericanos. Se empleó un enfoque cualitativo y etnográfico que incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, junto con observaciones de actividades de convivencia escolar. La codificación y análisis de los datos cualitativos se realizó utilizando el software ATLAS.ti. y evidencia diferencias en la categorización del estudiante migrante que configuran dos enfoques principales: uno asimilacionista, orientado a la homogeneización cultural, y otro multicultural, que reconoce la diversidad de manera fragmentada (Stefoni & Corvalán, 2019). Ambos presentan limitaciones, en tanto no interpelan las desigualdades estructurales que sostienen la producción de la diferencia (Calquín et al., 2022; Reygadas, 2007). Se concluye que la reflexión crítica sobre estas categorías, muchas veces implícitas en las prácticas profesionales, resulta necesaria para avanzar hacia modelos educativos que promuevan una ciudadanía crítica e intercultural.

Palabras clave: Migración; Inclusión escolar; Diversidad cultural; Gestión educacional; Educación intercultural.

Abstract

In the past decade, increasing intraregional migration has intensified diversity in Chilean classrooms, creating tensions between nominal and effective inclusion of migrant students. This article examines the effects of the “migrant student” category, as used by professional educators, on their inclusion practices and diversity management. The research was conducted in two urban schools in Temuco, a territory characterized by a long history of coexistence with indigenous peoples and the recent arrival of Latin American migrants. A qualitative and ethnographic approach was employed, including semi-structured interviews with teachers and school administrators, as well as observations of school coexistence activities. The coding and analysis of the qualitative data were conducted

Mag. Jazmín Vargas Arre
Universidad Católica de Temuco
Departamento de Antropología
Temuco, Chile
jvargas2020@alu.uct.cl

Dra. Andrea Roca Vera
Universidad Católica de Temuco
Departamento de Antropología
Temuco, Chile
aroca@uct.cl

using the software ATLAS.ti, revealing differences in the categorization of migrant students that configure two main approaches: an assimilationist one, oriented toward cultural homogenization, and a multicultural one, which recognizes diversity in a fragmented way (Stefoni & Corvalán, 2019). Both approaches have limitations, as they fail to address the structural inequalities underlying the production of difference (Calquín et al., 2022; Reygadas, 2007). The study concludes that critical reflection on these often implicit categories within professional practices is necessary to move toward educational models that foster a critical and intercultural citizenship.

Keywords: Migration; School inclusion; Cultural diversity; Educational management; Intercultural education.

Planteamiento del problema

En la última década se observa un incremento sostenido de los flujos migratorios intrarregionales en América Latina, configurando nuevos escenarios sociales y educativos en la región. En este contexto, Chile es uno de los principales países receptores de población proveniente de Venezuela, Colombia y Haití, países afectados por crisis políticas, económicas y ambientales (Soto *et al.*, 2022). En línea con las tendencias globales se estima que la población extranjera residente en Chile, por primera vez, alcanza el 10 % del total nacional (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] & Sermig, 2024). Esta transformación poblacional tiene un correlato directo en el sistema escolar: entre 2017 y 2023 la matrícula de estudiantes extranjeros aumentó un 244,5%, llegando a representar el 7 % del total nacional (Nómade, 2024).

Frente a este panorama, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha promovido políticas públicas orientadas a la integración del estudiantado extranjero, enfatizando el derecho universal a la educación, sin distinción de nacionalidad o situación migratoria. No obstante, diversos estudios en Chile evidencian una brecha persistente entre la inclusión en el plano normativo y las prácticas escolares efectivas, señalando limitaciones de carácter institucional, pedagógico y de convivencia que dificultan una incorporación genuinamente intercultural (Gómez & Sepúlveda, 2022; Lizama-Zamora & Cuéllar, 2025; Stang *et al.*, 2021).

Esta situación ha derivado en una fuerte dependencia de iniciativas individuales sostenidas por profesionales sensibles a las necesidades del estudiantado migrante (Valdés *et al.*, 2019). En este escenario, el rol de los profesionales de la educación adquiere especial relevancia, no solo por su cercanía con el alumnado, sino también por su posición estratégica en la interpretación, producción y ejecución de las prácticas escolares (Pávez *et al.*, 2019).

El objetivo de este artículo es comprender cómo los profesionales de la educación en escuelas del sur de Chile construyen y movilizan la categoría de “estudiante migrante” y de qué manera estas definiciones inciden en las prácticas de gestión de la diversidad escolar. En términos teóricos, este trabajo conecta con la perspectiva crítica de la educación intercultural y los estudios migratorios, en diálogo con autores que analizan las prácticas escolares en contextos de creciente migración internacional y las tensiones entre el reconocimiento superficial y las prácticas transformadoras en el sistema educativo chileno (Jiménez, 2022; Mora-Olate, 2021; Riedemann *et al.*, 2020; Stang *et al.*, 2019). Junto con ello, esta investigación descentraliza el análisis (Guizzardi & Garcés, 2014) al focalizar en Temuco, capital de la Región de la Araucanía, ciudad intermedia donde convergen dinámicas migratorias recientes y una trayectoria histórica de experiencias y conflictos interculturales.

El trabajo de campo se desarrolló en 2024 en dos escuelas públicas urbanas; una ubicada en un barrio residencial, y otra en pleno centro cívico y comercial. La investigación adoptó un enfoque cualitativo sustentado en el método etnográfico escolar (Catalán, 2018). A través de entrevistas con profesionales de la educación y observaciones participantes se exploraron las tensiones entre discursos y prácticas institucionales, identificando los efectos de las categorizaciones del estudiante migrante en la construcción de la convivencia escolar y en las formas de gestionar cotidianamente la diferencia nacional.

Antecedentes

En América Latina han surgido modelos y programas educativos que abogan por la “diversidad cultural” en contextos políticos, históricos y socioculturales donde coliden las visiones estatales y las comunitarias, en relación, por ejemplo, a los modos de integración de pueblos indígenas (Arredondo & Paidican, 2023). El debate central se centra entre propuestas educativas multiculturales o interculturales. La tensión entre ambas posiciones trasciende lo terminológico: implica visiones divergentes sobre el sentido político de la diferencia y el reto de pasar de un reconocimiento superficial, a prácticas transformadoras de las estructuras de exclusión y dominación (Reygadas, 2007). Esta orientación crítica requiere no sólo la sustitución de un prefijo de multicultural a intercultural, sino una revisión acuciosa de los marcos curriculares y normativos que pongan en cuestionamiento discursos esencialistas (Montecinos, 2004). El desafío para las comunidades educativas radica en reconocer la diversidad como un hecho constatable, pero también en avanzar hacia un modelo educativo que problematice las relaciones de poder inscritas en el espacio escolar (Stang *et al.*, 2019). Diversas normativas y acuerdos internacionales han promovido una inclusión orientada no solo al acceso de estos estudiantes al sistema educativo, sino también a su reconocimiento y participación efectiva (Medel & Contreras, 2025).

En Chile, la Educación Intercultural Bilingüe es el modelo mayormente desarrollado vinculado al reconocimiento de los pueblos indígenas (Arredondo & Paidican, 2023). En la región, destaca la apertura en 1992 de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche en la Universidad Católica de Temuco, y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), implementado desde 1996 y cuyo objetivo es garantizar el derecho de las comunidades indígenas a aprender su lengua (Montecinos, 2004; Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). En la Región de La Araucanía, para 2016 existían más de 650 escuelas con asignatura de Lengua Indígena (mapudungun), a cargo de más de 440 educadores, destacando su cobertura en el panorama nacional (MINEDUC, 2017b).

Pese a sus avances, la Educación Intercultural Bilingüe ha recibido críticas por concebirse como una política reparatoria restringida a contextos indígenas, y especialmente mapuche, pero orientada al bilingüismo funcional que a una interculturalidad transformadora (García, 2023; Montecinos, 2004; Westermeyer & Quintriqueo, 2023). No obstante, ha introducido elementos como espacios protegidos en el currículo, profesionales expertos, autoridades tradicionales, una semántica inclusiva y material pedagógico y didáctico, aprendizajes a la base para modelos educativos que aborden la diversidad cultural en términos más amplios, por ejemplo, en lo referentes a la inclusión de estudiantes migrantes latinoamericanos.

Fundamentación teórica

La escuela en tanto institución juega un papel central en la construcción y reproducción de las estructuras de poder y de las identidades nacionales (Mora-Olate, 2021). La institución escolar no solo transmite conocimientos, sino que inculca normas, valores y visiones del mundo que garantizan la continuidad de la ideología dominante y del orden social existente. En el contexto latinoamericano, Stang *et al.* (2019) argumentan que, históricamente, la escuela ha operado como un instrumento para la construcción de una nación homogénea, europeizada y centralizada, reproduciendo fronteras simbólicas y prácticas de exclusión hacia “el otro”. En Chile, ese “otro” lo han encarnado los pueblos originarios, la población de países vecinos y, en la actualidad, los nuevos colectivos migrantes latinoamericanos y caribeños.

En este contexto surge la interrogante sobre cómo se representan y actualizan las narrativas nacionales al interior de las escuelas frente a las transformaciones sociales derivadas de los actuales procesos migratorios. La escuela, por un lado, refuerza imaginarios nacionales homogeneizantes y las jerarquías identitarias que sitúan al estudiantado migrante en posiciones de marginalidad (Stang *et al.*, 2019). Por otro lado, constituye un espacio estratégico para fomentar interacciones sociales que desafíen dichas lógicas de homogeneización y exclusión, promoviendo prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad sin cristalizar la diferencia. Desde esta perspectiva, la interculturalidad constituye un proyecto político-pedagógico

orientado a transformar las relaciones de poder y promover un cambio en el paradigma que guía al sistema educativo, avanzando hacia prácticas de inclusión que no reproduzcan dinámicas de marginación o discriminación hacia estudiantes migrantes (Román, 2025). Como señala Walsh (2010), desde sus inicios la interculturalidad ha estado marcada por disputas en torno a la identificación cultural, la diferencia, la autonomía y la nación y en este contexto, la educación ocupa un lugar central, al constituirse como un espacio clave en la construcción de valores, identidades y del poder estatal. Por ello, situar la interculturalidad como eje del quehacer educativo resulta fundamental. En esta línea, sostenemos que la institución escolar representa un espacio privilegiado para la formación de una ciudadanía crítica, plural e intercultural (Baleriola *et al.*, 2022).

Metodología

Respecto al enfoque del estudio, la investigación es cualitativa y adopta un diseño etnográfico escolar que permite una aproximación contextual y en profundidad a las prácticas y discursos de los profesionales de la educación sobre la inclusión de estudiantes migrantes, combinando observación participante y entrevistas semiestructuradas como técnicas centrales de recolección de información. La etnografía escolar es idónea para producir conocimiento con pertinencia cultural y para visibilizar la complejidad de la vida escolar más allá de los indicadores estandarizados, explorando las tensiones entre los discursos normativos y las prácticas cotidianas (Catalán, 2018). De este modo, la investigación plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera se relacionan las formas de categorización del estudiante migrante y las prácticas de inclusión que se desarrollan en escuelas urbanas del sur de Chile?

Respecto al contexto y los participantes, el estudio se realizó en una ciudad intermedia del sur de Chile: Temuco, capital de la región de La Araucanía. En el contexto nacional, esta región se caracteriza por su carácter rural y precariedad socioeconómica con una tasa de pobreza por ingresos de 17,2 % y de pobreza multidimensional de 28,5 %, una condición persistente en la región durante las últimas décadas (Pareja *et al.*, 2023). A ello se suma una visibilidad mediática nacional, pues la comuna y la región son representadas de manera recurrente en la prensa y noticieros como escenarios de conflicto entre el Estado chileno y el pueblo mapuche en el marco de la demanda de tierras ancestrales. Desde la década de 1960, Temuco ha experimentado un crecimiento urbano sostenido, consolidándose como una ciudad intermedia, aunque sin alcanzar la complejidad metropolitana de las principales urbes del país (Maturana *et al.*, 2021).

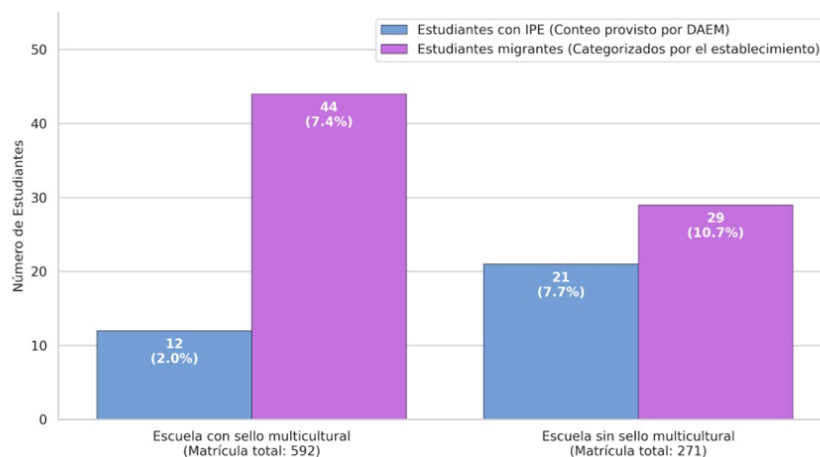
La investigación se realizó en dos escuelas básicas municipales urbanas en Temuco, seleccionadas intencionalmente desde una muestra de 42 establecimientos escolares pertenecientes al Departamento de Educación Municipal (DAEM) debido a que concentran la mayor proporción de estudiantes migrantes (Riquelme & Vera, 2024). El criterio de selección consideró escuelas con entre un 2% y un 10% de estudiantes

migrantes, según la contabilización del Identificador Provisorio Escolar (IPE), instrumento creado en 2017 para garantizar el acceso al sistema educativo de estudiantes sin RUT o en situación migratoria irregular (MINEDUC, 2024). Ambas escuelas presentan matrículas reducidas entre 200 y 500 estudiantes. El establecimiento con mayor matrícula cuenta, además, con más de un 20 % de estudiantes que se identifican como mapuche, lo que obligó a la incorporación de la asignatura de Lengua Indígena (mapudungun) conforme al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

La elección de Temuco responde a una decisión de descentralizar la producción académica sobre migración y educación, habitualmente concentrada en la Región Metropolitana o en zonas con alta densidad migrante como la frontera norte. Aunque Temuco presenta en 2024 un bajo porcentaje de población migrante (1,4%), la literatura ha advertido sobre la necesidad de considerar variables como localización geográfica, tamaño de la escuela y contexto sociocultural en el análisis de experiencias escolares para evitar sesgos en la comprensión de cómo se gestiona la diversidad en distintos territorios (Guizzardi & Garcés, 2014; Stefoni & Corvalán, 2019), y cómo confluyen procesos de alterización intra e internacional.

Las escuelas seleccionadas presentan contrastes relevantes en términos de sello institucional y composición socioeconómica. Una de ellas posee un sello educativo multicultural, expresado en sus discursos institucionales, proyectos pedagógicos y campañas de difusión orientadas a la celebración de la diversidad y aplica el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de ser pública, su población estudiantil corresponde mayoritariamente a estratos medios, con solo un 37% de estudiantes considerados vulnerables. La otra escuela no posee sello multicultural ni desarrolla el PEIB, concentra más del 60% de estudiantes vulnerables.

Gráfico 1: Caracterización de las escuelas seleccionadas



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por DAEM Temuco y por el establecimiento, 2024.

Respecto a las técnicas y el acceso al campo, la inserción en las comunidades educativas ocurrió entre marzo y diciembre de 2024, tras aprobación de los directores de los centros educativos. La construcción de los datos se sustentó en tres técnicas complementarias: grupo focal con análisis de tareas con estudiantes, entrevistas individuales semiestructuradas a profesionales de la educación y observación participante realizada durante el año lectivo. Este artículo se focaliza principalmente en los resultados obtenidos en las entrevistas individuales semi estructuradas aplicadas a profesionales de la educación y las observaciones participantes en actividades de convivencia escolar. La selección de estas técnicas busca contrastar, como es usual en etnografía, los discursos y las prácticas. La complementariedad de las entrevistas y la observación participante permitió explorar las tensiones y contradicciones entre los discursos individuales, así como las prácticas de convivencia en eventos donde participan profesionales, familiares y estudiantes.

Las entrevistas se realizaron durante la jornada laboral de las escuelas y fueron precedidas por un periodo prolongado de inserción en los espacios escolares, lo que permitió establecer relaciones de confianza. Se utilizó una guía flexible que abordó trayectorias educativas, desafíos institucionales y estrategias pedagógicas en contextos de diversidad nacional. La técnica se eligió por su potencial para favorecer la expresión individual y minimizar los efectos de jerarquías presentes en dinámicas grupales como los *focus groups*, la entrevista semiestructurada presencial se comprende en este estudio como una técnica que combina un guión previamente definido con la flexibilidad necesaria para profundizar en temas emergentes durante la interacción entre investigador y participante (Castro & Oliveira, 2022). Estas se realizaron con consentimiento informado, grabación de audio y resguardo de la confidencialidad mediante anonimización a través de pseudónimos. Siete de los ocho entrevistados fueron mujeres, lo que refleja la sobrerrepresentación femenina entre el personal educativo en el nivel básico chileno.

El foco en los profesionales de la educación, en términos amplios, responde a la necesidad de ampliar el campo de análisis más allá de los estudiantes y docentes de aula. En este caso, se buscó incorporar a actores que ocupan roles estratégicos en la producción, implementación y evaluación de las prácticas escolares, especialmente en lo relativo a la gestión de la diversidad. De las ocho personas entrevistadas, seis desempeñaban cargos de responsabilidad intermedia como encargados de convivencia, jefaturas de unidad técnica o coordinación de ciclo, con capacidad de incidir en el diseño e interpretación de las políticas institucionales en todos los niveles educativos del establecimiento. Esta elección metodológica permite captar cómo se traducen las orientaciones inclusivas en decisiones cotidianas y en prácticas de categorización que no siempre son explícitas.

Respecto al análisis y las categorías, esta información fue analizada a través del software ATLAS.ti mediante una codificación guiada por conceptos (Borda *et al.* 2017; Gibbs, 2012). Se estableció un plan de análisis con cinco fases, inspirada en las rondas de codificación propuestas por Angrosino (2012) que comprenden: la organización de los datos, la identificación de temas y categorías, su refinación, su sistematización y, finalmente, la elaboración de un relato analítico. Se utilizó inteligencia artificial exclusivamente en el proceso de corrección de redacción del relato, específicamente en el chequeo de ortografía, sintaxis y de traducción al idioma inglés.

Una vez concluido el proceso de análisis se establecieron 40 códigos asociados a 8 categorías mayores vinculadas a 3 tópicos: políticas internas, trayectorias educativas y tensiones en la labor docente, los cuales además estructuraron los instrumentos de investigación. De este relato se seleccionan las siguientes categorías y subcategorías útiles para responder al objetivo de este estudio, que orientaron tanto el análisis de los materiales como la selección de fragmentos empíricos:

Tabla 2. Categorías de análisis utilizadas

Categoría	Subcategorías asociadas
1. Categorización del estudiante migrante	1.1 Definición de migrante 1.2 Caracterización del estudiantado migrante 1.3 Desempeño académico 1.4 Familia
2. Práctica de gestión de la diversidad nacional	2.1 Desafío percibido 2.2 Práctica de gestión 2.2.1 Ámbito Institucional 2.2.2 Ámbito Pedagógico 2.2.3 Ámbito Convivencia Escolar 2.3 Actor responsable de la gestión

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Categorización del estudiante migrante en la escuela con sello multicultural

En la escuela con sello multicultural los profesionales de la educación utilizan de manera generalizada el término “estudiante extranjero”, sin hacer alusión explícita a la situación migratoria o legal. Esta denominación reproduce el enfoque que proponen las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (2017a), donde el estatus migratorio se considera una condición privada que no afecta el derecho al acceso escolar. La categoría permanece fija incluso cuando los estudiantes obtienen la nacionalidad chilena durante su trayectoria escolar, evidenciando una comprensión esencialista del origen nacional.

El proceso migratorio es comprendido de forma despolitizada y desprovista de componentes adversos, a pesar de que la mayoría de los estudiantes provienen de países en crisis sociopolítica prolongada, como Venezuela. A diferencia de la literatura que identifica posibles efectos psicoemocionales y sociales negativos (Baeza-Correa *et al.*, 2022), los entrevistados evitan discursos que definan a estos estudiantes como víctimas o población en riesgo. Por el contrario, la escuela promueve una visión cosmopolita de la diversidad nacional, concibiendo la migración como una oportunidad para conocer otras culturas y situando a cada estudiante migrante como un potencial “embajador de su país de origen” (Stang *et al.*, 2019, p. 324).

Este enfoque, aunque positivo, refuerza la otredad (Calquín *et al.*, 2022) y se refleja en imaginarios visuales (banderas, mapas, caricaturas racializadas) que asocian automáticamente el país de procedencia con supuestos hábitos, costumbres y rasgos fenotípicos (Gupta & Ferguson, 2008 /1992).

“(…) Está la decisión de las banderas en el acceso de la escuela, todas esas banderas representan a niños de esos países y otros que estuvieron, entonces cuando llega un estudiante que no está su bandera ahí, se manda a hacer la bandera, es otra manera que ellos sientan que están identificados”. (*Entrevista a Catalina, 17 años trabajando en la escuela*)

En cuanto al rendimiento académico, se describe como heterogéneo, con una tendencia a superar el promedio. Este desempeño es atribuido al compromiso familiar, especialmente de apoderados con estudios profesionales y pertenecientes a sectores medios. Esto contrasta con discursos predominantes en distintos tipos de espacios y literatura que vinculan la migración a vulnerabilidad y bajo capital educativo (Calquín *et al.*, 2022).

“De hecho, nuestros apoderados extranjeros son más mesurados que el apoderado chileno. El apoderado chileno es más al choque, tiene una agresividad que tiene que ver con la cultura”. (*Entrevista a Claudia, 2 años trabajando en la escuela*)

En suma, la escuela categoriza al estudiante migrante en torno al país de nacimiento y lo mantiene como una identidad fija aún tras la adquisición en términos legales de la nacionalidad. Configuran un reconocimiento celebratorio que no aborda la heterogeneidad de trayectorias de vida de los estudiantes, la experiencia migratoria como proceso, ni cuestiona las fronteras simbólicas que sostienen la distinción “nosotros/ellos”.

Prácticas de gestión de la diversidad nacional en la escuela con sello multicultural

Las prácticas de gestión de la diversidad se articulan en torno al sello institucional multicultural, que promueve el reconocimiento de las nacionalidades presentes en la comunidad escolar. Estas acciones se expresan principalmente en actividades anuales de alto simbolismo, performatividad y participación, pero con escasa articulación con estrategias pedagógicas o institucionales más estructurales que se transversalicen a lo largo del año lectivo.

Una de las más destacadas es la feria gastronómica, donde estudiantes migrantes y sus familias presentan platos, bailes y vestimentas típicas. Si bien genera entusiasmo y promueve vínculos afectivos también propone una visión esencialista de la identidad nacional como conjunto fijo de atributos visibles (Reygadas, 2007).

“Cada nacionalidad tiene un stand para mostrar su cultura, traer alguna degustación de su comida típica, vienen con alguna vestimenta típica, algún peinado típico, las letras que ponen son de los colores nacionales y se hace también un acto con los bailes típicos”. (*Entrevista a Catalina, 17 años trabajando en la escuela*)

En el plano curricular destaca la enseñanza de chino mandarín en convenio con la embajada de China, junto con inglés y mapudungun. Esta oferta trilingüe, poco común en escuelas públicas, refuerza el perfil de apertura global, pero reproduce un modelo funcionalista de interculturalidad al no integrar una reflexión crítica sobre las desigualdades y barreras que experimentan los estudiantes, por ejemplo, al no conseguir aprender el idioma dominante del país receptor, desafío que está viviendo la propia profesora de chino mandarín:

“Mi español es malo, por lo que me cuesta comunicarme con la gente local. A veces no entienden lo que quiero decir (...) Necesito usar un software de traducción para comunicarme con ellos”. (*Entrevista a Yun Liang-Josefina, 6 meses trabajando en la escuela*)

En el ámbito de convivencia escolar se desarrollan “diálogos multiculturales” que visibilizan diferencias nacionales desde experiencias cotidianas. Respecto a estas instancias, una trabajadora del Equipo de Convivencia Escolar señala:

“Aquí tengo algunas de las preguntas que hemos utilizado: ¿qué es lo que más te gusta de Chile? ¿Qué es lo que recuerdan de su país? Y después, ¿qué se parece a Chile? ¿Qué es tan distinto? También les preguntamos qué otras actividades les gustaría que hicieran acá en la escuela relacionadas a compartir su cultura. A lo mejor algunos dicen “no, yo me vine muy chico”, pero tiene historias que la han contado los tíos, los abuelos, la familia”. (*Entrevista a Catalina, 17 años trabajando en la escuela*)

Tabla 3. Práctica de gestión, ámbito asociado y grado de desarrollo en la escuela con sello multicultural

Ámbito	Práctica	Grado de desarrollo
Institucional y pedagógico	Clases de chino mandarín	Implica colaboración interinstitucional. Se integra al currículo escolar como contenido formal, pero sin involucrar plenamente al equipo docente.
Convivencia escolar	Feria gastronómica	Fomenta interacción positiva, pero reproduce una visión folklorizada y estática de la cultura. Hito anual que no presenta continuidad en el año lectivo
	Diálogo multicultural	Favorece vínculos afectivos, pero restringe la expresión del estudiante a los límites del sello educativo. Hito anual que no presenta continuidad en el año lectivo

Fuente: Elaboración propia con datos del establecimiento.

Desde el modelo de gestión de la diversidad propuesto por Jiménez y Fardella (2015), la escuela se ubica en un enfoque multicultural de reconocimiento y visibilización de la diferencia, pero con acciones fragmentarias centradas en la representación simbólica, sin cuestionar jerarquías culturales ni las estructuras que sostienen la exclusión. Si bien se percibe una clara orientación a la inclusión, el establecimiento puede ser descrito aún como una escuela “débil” en lo que respecta a integración efectiva por un desarrollo de prácticas segmentarias basadas en concepciones homogeneizadoras de la migración y la identidad nacional (Lizama-Zamora & Cuéllar, 2025).

Categorización del estudiante migrante en la escuela sin sello multicultural

En la escuela sin sello multicultural, con alto porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad, se evita el uso del término “estudiante migrante” y cualquier referencia explícita al origen nacional o situación legal. Este enfoque responde a una visión igualitarista que concibe el reconocimiento explícito de la diferencia como un riesgo de segmentación.

“Nosotros pretendemos integrarlos como uno más. Que no se sienta, que no se note o que no se estigmatice que es un estudiante extranjero. Que se sienta incluido. Acá es todo igual para todos, no hay un trato diferenciado se le da a todos las mismas normas, las mismas reglas (...)”. (*Entrevista a Jimena, 6 años trabajando en la escuela*)

La identificación del estudiantado migrante se realiza mediante criterios situacionales –idioma, documentación, redes de apoyo– y se considera a la migración una condición transitoria a resolver mediante adaptación lingüística, regularización administrativa e inserción escolar.

“No usamos mucho la palabra migrante acá, como son parte de todos los niños. Lo que sí se puede caracterizar es el idioma”. (*Entrevista a Luisa, 1 año y medio trabajando en la escuela*)

La diferencia nacional no se define en esta comunidad por categorías formales o jurídicas, sino que se activa en función de obstáculos concretos que afectan la experiencia escolar. En ese sentido, la barrera idiomática es el principal marcador de extranjería y orienta gran parte de las intervenciones. Aunque la diferencia cultural se reconoce, se ubica en un plano secundario frente a urgencias idiomáticas y legales.

“El [estudiante] más complejo es el que no habla tú mismo idioma. Hay niños que no te hablan el mismo idioma y tú tienes que hacer maravillas, extremadamente maravillas, para poder comunicarte con ellos”. (*Entrevista a Silvia, 2 años trabajando en la escuela*)

Prácticas de gestión de la diversidad nacional en la escuela sin sello multicultural

La respuesta pedagógica se organiza fundamentalmente en torno a las adecuaciones idiomáticas en respuesta a las dificultades comunicativas observadas en estudiantes no hispanohablantes: clases de español contextualizadas, uso de pictogramas, tabletas traductoras y material didáctico bilingüe. Y si bien en el currículo se han incorporado referencias puntuales a otros países, esto se ha integrado solo de forma tangencial. Un ejemplo de cómo se contextualizan las prácticas es el caso de Qiang (pseudónimo), un estudiante de origen chino que, a diferencia de otros compañeros que se han visto obligados a desarrollar el bilingüismo, se negó a usar las tabletas traductoras y obligó a las profesionales de la educación a ampliar los mecanismos diseñados.

“Era lo contrario de todos los niños chinos que tenían que trabajar con la tablet. Él no. Porque a él no le gustaba. Entonces, ¿qué es lo que hacía? Él ocupaba el celular para jugar. ¿Cómo nos comunicábamos? Hicimos pictogramas, que es como prácticamente el lenguaje de señas y a medida que fue avanzando, él también se fue adaptando, nosotros nos fuimos adaptando”. El curso se fue adaptando. (*Entrevista a Silvia, 2 años trabajando en la escuela*)

A nivel institucional se realizan charlas informativas para apoderados migrantes en colaboración con la Oficina Municipal de Atención al Migrante, además de redes informales de apoyo que conectan escuela, iglesias y asistentes sociales. Estas redes cumplen un rol importante en la contención de situaciones complejas, pero dependen en gran medida de la voluntad individual de quienes las sostienen y no forman parte de una política escolar consolidada.

“Teníamos que dar una charla informativa porque como te comentaba muchos de ellos no tienen beneficios económicos, entonces ¿a qué podían acceder? ¿Cuáles eran las redes de apoyo? generar vínculos entre ellos, ver el tema de su documentación, ellos apoyan mucho lo que es documentación. Se generaron nexos entre ellos (...) esa fue la finalidad de esto, reunirlos”. (*Entrevista a Jimena, 6 años trabajando en la escuela*)

En el ámbito de convivencia escolar, la escuela ha implementado de forma esporádica charlas de sensibilización para prevenir discriminación y promover la empatía, aunque sin una discusión crítica sobre jerarquías identitarias o narrativas nacionalistas que subyacen a la interacción en la diversidad. El foco de esta práctica continúa siendo la barrera idiomática, que impide una comunicación fluida entre el estudiante que no ha desarrollado el bilingüismo y el entorno, lo que se traduce en la incapacidad del estudiante de participar plenamente en clases, en recreos y en las diversas actividades desarrolladas en la escuela. Este problema, desde la perspectiva de los profesionales, tendería a disminuir en preescolar y a aumentar cuando la trayectoria escolar es discontinua, como sería el caso de Qiang.

Tabla 4. Práctica de gestión, ámbito asociado y grado de desarrollo en la escuela sin sello multicultural

Ámbito	Práctica	Grado de desarrollo
Institucional	Redes de apoyo	Integradas a la gestión escolar, pero mayormente inestables en el tiempo.
	Charlas informativas a apoderados	Coordinadas como política de apoyo, con participación de diversos actores.
Pedagógico	Adecuaciones idiomáticas	Aplicadas en aula y material didáctico, pero sin respaldo institucional para sistematizar o evaluar.
	Diversificación del currículo	Presente de forma tangencial en actividades académicas.
Convivencia escolar	Charlas de sensibilización a Estudiantes	Mejoran relaciones interpersonales, pero con alcance limitado por falta de sistematicidad.

Fuente: Elaboración propia con datos del establecimiento.

Desde el marco de Jiménez y Fardella (2015), la escuela se sitúa en un modelo asimilacionista de segundo orden: se ha superado la idea de superioridad cultural, pero se mantiene una lógica compensatoria centrada en la adaptación del estudiante sin transformar el entorno escolar. A diferencia de la escuela con sello multicultural, las estrategias implementadas en este establecimiento muestran una mayor articulación entre sí. Sin embargo, la escuela presenta una estructura “débil” en materia de inclusión cultural en tanto aún no se establece un trabajo sistemático ni sostenible en el tiempo pues las estrategias dependen en su totalidad de la iniciativa individual de algunos profesionales, pero, se ha logrado establecer bases en dicha orientación (Lizama-Zamora & Cuéllar, 2025).

Discusión de resultados

Los hallazgos de esta investigación muestran que las formas diferentes en que estas dos escuelas públicas nombran y comprenden al “estudiante migrante” no son solo diferencias terminológicas, sino prácticas significativas que configuran marcos de acción diferenciados. Estas categorías inciden directamente en cómo se gestiona la diversidad nacional, en qué aspectos se visibilizan y en cuáles se omiten, y en qué sentidos se estructura la inclusión. Las definiciones empleadas por los equipos educativos, ya sea en clave esencialista o adaptativa, dan lugar a estrategias que, si bien buscan acoger la diferencia, tienden a reforzar fronteras simbólicas entre “nosotros” y “los otros”.

La noción de “estudiante migrante” funciona en el entramado escolar como un marcador de alteridad, diferenciación y regulación. En una escuela, la migración es narrada como riqueza cultural y oportunidad de encuentro, pero bajo una lógica celebratoria que cristaliza identidades y reproduce imágenes folklorizadas del “otro nacional”. En la otra, se la reconoce como situación transitoria a resolver, centrando la intervención en barreras idiomáticas y legales sin incorporar una dimensión intercultural. En ambos casos, se despliegan estrategias que operan de forma fragmentada y sin articulación transversal entre el ámbito pedagógico, institucional y de convivencia escolar.

Se constata además una brecha entre las orientaciones normativas nacionales y la capacidad efectiva de las comunidades escolares para apropiarse de ellas. La Actualización de la Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros (MINEDUC, 2024) introduce la categoría “estudiantes en situación de movilidad”, buscando reconocer la migración como proceso contextual y evitar la estigmatización. Sin embargo, al momento del trabajo de campo, dicha innovación no se reflejaba en los establecimientos, lo que confirma la distancia entre la formulación de derechos y su traducción operativa en la práctica escolar (Mora-Olate, 2021).

Los hallazgos también muestran que las prácticas inclusivas emergen con escasa sistematicidad y sin diálogos interinstitucionales que aseguren seguimiento o evaluación, pese a la experiencia acumulada en políticas “interculturales” en contexto indígena, coincidiendo con los hallazgos de Riedemann *et al.* (2020). A diferencia de Torres (2019), más que una limitación consideramos que las experiencias en educación intercultural en la

región de La Araucanía permiten que las comunidades escolares activen prácticas de inclusión dirigidas a estudiantes migrantes como, por ejemplo, la promoción del bilingüismo que identificamos en las dos escuelas estudiadas. Si bien estos mecanismos corresponden a ejercicios incipientes y perfectibles, suponen un apresto y una disposición favorable por parte del profesional educativo hacia la diversidad e inclusión (Catalán, 2011; Pávez *et al.*, 2019).

A nivel local, la guía “Comunidades Escolares Acogedoras” (2024) para escuelas municipales, destaca la asimilación lingüística como requisito básico para la inclusión, orientando prácticas hacia el bilingüismo con recursos limitados, especialmente para estudiantes chinos (Canales *et al.*, 2024; Riquelme & Vera, 2024; Rodríguez, 2019). Sin embargo, estos esfuerzos conviven con la falta de recursos y de sistematicidad. Asimismo, se observa una tensión entre la promoción de una homogeneidad normativa y el acompañamiento comunitario (Gómez & Sepúlveda, 2022), junto a un enfoque asistencialista centrado en apoyos sociales más que pedagógicos. Se requiere avanzar hacia enfoques sistémicos que integren currículo, materiales y prácticas interculturales, superando el “currículum de turistas” (Cuevas *et al.*, 2010).

Para avanzar hacia una “educación intercultural” a través de una pedagogía crítica que permita integrar de forma contextual los saberes, experiencias y trayectorias de la comunidad educativa (Mora-Olate, 2021), es esencial desarrollar modelos inclusivos adaptados a contextos educativos de alta complejidad (Leiva *et al.*, 2026) y fortalecer la formación continua a lo largo de la trayectoria laboral de los docentes (Blanco & Serrano, 2025). Sin embargo, estos esfuerzos se ven coaccionados por la baja valoración de la formación docente como estrategia de inclusión en la región estudiada (Aravena *et al.*, 2019; Rodríguez *et al.*, 2024). Para ello, se requieren apoyos institucionales y liderazgos escolares que trasciendan la gestión administrativa (Cornejo, 2015; Mora-Olate, 2021).

Hoy, a nivel nacional y global, las posibilidades de inclusión se ven tensionadas por un aumento de los discursos racistas y xenófobos en el ámbito público (Rodríguez *et al.*, 2024). Estas dinámicas dialogan con la experiencia histórica local de los pueblos originarios, especialmente en La Araucanía, y constituyen un freno para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Por ello, la educación intercultural no debería limitarse a estudiantes indígenas o migrantes, ni percibir los desafíos que presenta la inclusión de ambos grupos como situaciones aisladas, como tampoco excluir al estudiantado “chileno-huinca” del proceso. Consideramos necesario interpelar al modelo educativo en su conjunto y a todos sus actores para establecer transversalmente los fundamentos de la interculturalidad en su complejidad.

Avanzar en estos desafíos no es fácil. El modelo educacional en Chile, bajo preceptos neoliberales, se basa en la estandarización, competencia y rendición de cuentas, contrastando con los principios de flexibilidad, colaboración e inclusión de la educación intercultural. Esta situación paradójica deja al docente frente a un mandato incongruente: subordinar la justicia educativa y formación ciudadana a lógicas de control y mercado

(Baeza-Correa *et al.*, 2022; Valdés & Fardella, 2022). En este contexto, surgen en las comunidades escolares prácticas de resistencia adaptativa, como las aquí retratadas, que responden a las necesidades identificadas de manera relacional, colaborativa y localista (Jiménez, 2022). Ahora bien, aunque los profesionales de la educación manifiestan disposición positiva hacia la diversidad, muchas veces carecen de herramientas formativas e institucionales para abordarla de manera transformadora (Pávez *et al.*, 2019). De ahí la necesidad de generar condiciones que trasciendan el compromiso individual y se sostengan en una institucionalidad robusta, con formación continua y redes de colaboración entre escuelas y actores externos, teniendo como horizonte ideal proyectado la educación intercultural.

Conclusiones

Este estudio demuestra cómo ciertas prácticas aparentemente inclusivas del estudiantado migrante pueden, paradójicamente, contribuir a la reafirmación de la alteridad. En la escuela con sello multicultural la diversidad se celebra mediante símbolos patrios y representaciones folclóricas fijas que esencializan las identidades nacionales; mientras que, en la escuela sin sello multicultural, la migración se invisibiliza bajo una lógica de homogeneidad normativa que la reduce a un obstáculo idiomático o administrativo.

Ambas posturas no son opuestas: constituyen variantes de una misma lógica que, sin debate crítico, tienden a consolidar exclusiones sutiles, incluso bienintencionadas, pero persistentes. Al analizar las categorías con que se nombra al “estudiante migrante” y el papel de los profesionales que median las políticas educativas, los hallazgos de trabajo contribuyen a la comprensión de la inclusión como una práctica situada y no solo como discurso normativo o incorporación nominal.

El estudio comparativo de dos escuelas municipales de una misma ciudad permite observar cómo los marcos institucionales, curriculares y de convivencia escolar propios de las distintas comunidades educativas, en su particularidad, producen formas específicas de gestionar la diferencia, a pesar de ser establecimientos pertenecientes a un mismo sistema educativo altamente estandarizado como es el chileno.

A la luz de estos hallazgos, la interrogante y el objetivo que orientaron esta investigación adquieren nuevos matices. Las narrativas nacionales que circulan en las escuelas condicionan las formas de inclusión que éstas despliegan, delimitando el tránsito desde una inclusión nominal hacia una incorporación genuinamente intercultural sin que existan necesariamente prácticas de marginalización o discriminación explícitas ni conscientes. En línea con Walsh (2010), el desafío percibido exige entender la interculturalidad como un proceso, un proyecto y una estrategia dirigidos a transformar las relaciones de saber-ser-poder y cuestionando las estructuras que reproducen la desigualdad. De cara al futuro, los hallazgos sugieren qué elementos deben ser repensados si se anhela avanzar hacia modelos de inclusión educativa más críticos y transformadores. Esto implica superar tanto la lógica celebratoria como la asimilacionista, fortaleciendo el diálogo interinstitucional e impulsando la formación docente más allá de la sensibilización, dotándola de herramientas analíticas y pedagógicas.

El caso de Temuco y de la Región de La Araucanía, trae elementos importantes para los debates sobre inclusión y diversidad cultural, sobre la relación entre interculturalidad en términos de diferenciación intra e internacional en el ámbito educativo (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Westermeyer & Quintriqueo, 2023) que abren interrogantes a seguir siendo exploradas.

La escuela, entendida como espacio de socialización y disputa, posee el potencial de articular respuestas más justas frente a la diversidad y complejidad que hoy caracteriza a Chile. Para ello, se vuelve necesario transitar desde una gestión que administra la diferencia hacia una que la problematiza y la convierte en oportunidad pedagógica, a través de un esfuerzo colectivo, intersectorial y ético. Este tránsito supone un esfuerzo colectivo que permita disputar no sólo el qué se enseña, sino también el quién y desde dónde se enseña.

Limitaciones del estudio y proyecciones

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, se trata de una investigación cualitativa desarrollada en dos establecimientos municipales de una misma ciudad del sur de Chile, por lo que sus hallazgos corresponden a experiencias situadas y no pretenden ser generalizables al conjunto del sistema escolar. Asimismo, el análisis se centró principalmente en las perspectivas de profesionales de la educación, lo que deja fuera otras voces relevantes del proceso educativo, como las de estudiantes migrantes y sus familias. Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otros contextos escolares e incorporar estas perspectivas para profundizar en la comprensión de las prácticas de inclusión e interculturalidad en el ámbito educativo. Asimismo, el caso de Temuco y de la Región de La Araucanía constituye un punto de partida para seguir explorando las tensiones entre inclusión e interculturalidad en el ámbito educativo, particularmente en relación con las formas de diferenciación intra e internacional.

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *La investigación etnográfica y de observación* (R. García, Trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 2007).
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. & Villagra Bravo, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55–71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arredondo, P. & Paidicán Soto, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 212–230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>

- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P. & Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: Estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Baleriola, E., Cáceres, P., Jiménez-Vargas, F., Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2654>
- Blanco García, Y., & Serrano Pastor, R. M. (2025). La formación permanente del profesorado de música ante los retos de la sociedad actual: ¿Qué nos aportan las políticas educativas? Una investigación cualitativa. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 139–149. <https://doi.org/10.5209/rced.93286>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos (Cuadernos de Métodos y Técnicas de la Investigación Social, N.º 2)*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Calquín, C., Galaz, C. & Magaña, I. (2022). Intervención y familias migrantes: Análisis crítico de la «vulnerabilidad» desde los/las profesionales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1–23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5326>
- Canales, J., González, K., Huenchulaf, D., Higuera, A. L., Herrera, M. & Peña, M. F. (2024). *Comunidades escolares acogedoras: Recomendaciones para la inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes en las escuelas chilenas*. Ediciones Universidad Autónoma de Chile.
- Castro, E. & Oliveira, U. T. V. (2022). A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: Um guia de análise processual. *Entretextos*, 22(3), 25–45. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45>
- Catalán, R. (2018). Ampliando y obturando el foco etnográfico en la institución escolar. En J. Assaél & A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 187–202). Editorial Universitaria.
- Catalán, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 371–387. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72–83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>
- Cuevas, R., Fernández, J. G., & Pastor, J. C. (2010). Educación física y educación intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15–23.
- García, A. (2023). Una educación para el rehabetar: Perspectivas sobre educación intercultural bilingüe en Chile. *Cauriensia*, 18, 765–786. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.765>

- Gibbs, G. R. (2012). *Análisis de datos cualitativos* (M. López, Trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 2007).
- Gómez Chaparro, S. A., & Sepúlveda Sanhueza, R. A. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53–64. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- Guizzardi, M. & Garcés, A. (2014). Estudios de caso de la migración peruana en Chile: Un análisis crítico de las distorsiones de representación y representatividad en los recortes espaciales. *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, 223–240.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (2008). Más allá de la «cultura»: Espacio, identidad y las políticas de la diferencia (E. von der Walde, Trad.). *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7, 233–256. <https://doi.org/10.7440/antipoda7.2008.10> (Trabajo original publicado en 1992).
- Instituto Nacional de Estadísticas & Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras 2018–2023* (Versión 1.0). <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/informe-resultados-epe2023.pdf>
- Jiménez, F. & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419–441.
- Jiménez-Vargas, F. (2022). Políticas educativas y migración: Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.peml>
- Leiva-Olivencia, J., Santos-Villalba, M., González-Sodis, J. & Alcalá-del-Olmo-Fernández, M. J. (2026). La educación intercultural e inclusiva en contextos educativos de alta complejidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 19(1), 100–122.
- Lizama-Zamora, C. & Cuéllar, C. (2025). ¿Qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica? Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo*, 62(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/PEL.62.1.2025.2>
- Maturana, F., Peña-Cortés, F., Morales, M. & Vielma-López, C. (2021). Crecimiento urbano difuso en ciudades intermedias: Simulando el proceso de expansión en la ciudad de Temuco, Chile. *Urbano*, 24(43), 62–73. <https://doi.org/10.22320/07183607.2021.24.43.06>
- Medel, J. (2025). Inclusión educativa en el contexto chileno: Breve recorrido histórico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22(47), 100–109. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/es/article/view/3319>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017a). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/438>

- Ministerio de Educación de Chile. (2017b). *Programa de educación intercultural bilingüe 2010–2016*. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad. Educación Parvularia, Educación Escolar, Educación Superior*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/20289>
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 35–44.
- Mora-Olate, M. L. (2021). Escolares migrantes y profesorado: Reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345>
- Nómade Consultora. (2024). *Caracterización matrícula extranjera en establecimientos educacionales 2017–2023*.
- Pareja-Arellano, N., Sandoval-Obando, E. & Riquelme-Brevis, H. (2023). Etnia y ruralidad como ejes de la desigualdad social en la Araucanía (Chile) actual. *Papeles de Población*, 29(118), 177–207.
- Pávez, I., Ortiz, J., & Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163–183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91–110.
- Reygadas, L. (2007). La desigualdad después del (multi)culturalismo. En Á. Giglia, C. Garma & A. P. de Teresa (Eds.), *¿A dónde va la antropología?* (pp. 341–364). UAM-Iztapalapa.
- 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.
- Riquelme-Sandoval, S., & Vera-Álvarez, N. (2024). Dinámicas de in(ex)clusión escolar en la voz de adolescentes migrantes en la región de La Araucanía (Chile). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 162–183. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.24833>
- Rodríguez-Núñez, G. (2019). Discurso de niños inmigrantes sobre su inclusión en una escuela básica de Temuco (Chile). *Revista EDUCADI*, 4(1), 11–22.
- Rodríguez-Núñez, G., Valdebenito Zambrano, V. & Mansilla Sepúlveda, J. G. (2024). Percepción de directivos escolares hacia la escolarización alumnos inmigrantes en una escuela de enseñanza básica de La Araucanía. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1–9.
- Soto, S., Garrido, J., & Gil, F. (2022). Discursos sobre los motivos para migrar a Chile: De la expulsión a la realización profesional. *Migraciones Internacionales*, 13, 1–22.

- Stang, M. F., Riedemann, A. M., Stefoni, C., & Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stang, M., Roessler, P. & Riedemann, A. (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*, 45(3), 313–331. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C. & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201–215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Torres, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 155–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Valdés, R. & Fardella, C. (2022). Liderar una escuela con orientación intercultural: Discursos, tensiones y paradojas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.leoi>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261–278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Westermeyer, M. & Quintriqueo, S. (2023). La investigación educativa en contextos interculturales en La Araucanía, Chile: Tendencias, avances y proyecciones. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 303–320.