

Cita bibliográfica: Riquelme-Sandoval, S. y 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>


Dinámicas de in(ex)clusión escolar en la voz de adolescentes migrantes en la región de La Araucanía (Chile)

Dynamics of school in(ex)clusion according to adolescent migrants in the Araucanía region (Chile)

SANDRA RIQUELME-SANDOVAL

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile


sandra.riquelme@ufrontera.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-2442-0339>

NICOLÁS VERA-ÁLVAREZ

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

nicolas.vera@ufrontera.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3148-8307>

Resumen

Introducción. La escuela como institución cumple un rol preponderante como agente socializador en las trayectorias vitales de niños, niñas y adolescentes, en tanto confluyen elementos que serán relevantes para la conformación identitaria, constituyéndose en un espacio interaccional de valores, creencias, cultura, relaciones y convivencia. Mirando la escuela desde un paradigma inclusivo, y tomando distancia de los enfoques adultocéntricos, resulta relevante centrar el foco en la experiencia de adolescentes migrantes, dado su posición como grupo subalterno y aportadores de elementos dinamizadores en la comunidad educativa. Este artículo tiene como objetivo, analizar la experiencia educativa y las dinámicas de inclusión/exclusión de adolescentes migrantes en contexto escolar. **Metodología.** Para esto, desarrollamos una metodología cualitativa con enfoque constructivista, a través de un diseño

Abstract

Introduction. Schools play a key socialising role in the life trajectories of children and adolescents. In these institutions, various factors come together that contribute to shaping their identity, as they constitute an interactive sphere of values, beliefs, cultures, relationships and coexistence. Based on an inclusive paradigm, and distancing ourselves from adult-centric approaches, we focused on the experience of migrant adolescents, given their position as a subaltern group and active contributors to the educational community's dynamics. The study objective was to analyse the educational experiences as well as the inclusion/exclusion dynamics of migrant adolescents in a school context. **Methodology.** A qualitative methodology with a constructivist approach was developed, designing a case study that rested on in-depth interviews with migrant adolescents. Their countries of origin

Recibido: 29/09/2023

Aceptado: 08/01/2024



Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

de estudio de caso, empleando como técnica de producción de datos la entrevista en profundidad con adolescentes migrantes, cuyo país de origen responde a los flujos migratorios emergentes en Chile que incluyen Colombia, Venezuela y Haití. *Resultados.* A partir del trabajo de campo, los resultados dan cuenta de dos unidades categoriales relevantes, en primer lugar, la experiencia educativa de los y las adolescentes migrantes, la cual está mediada por la inserción educativa y la relación con actores de la comunidad escolar; en segundo lugar, se destacan las estrategias de afrontamiento desarrolladas por los participantes, orientadas tanto a la integración, como a la activación de dinámicas de *bullying*, que terminan reproduciendo situaciones de violencia y exclusión. *Discusión.* Se evidencian importantes tensiones culturales en la escuela que dificultan la inclusión plena de los y las adolescentes, que responden a cuestiones socioestructurales, institucionales y situacionales, tales como, la falta de políticas públicas y protocolos para abordar la diversidad cultural en la escuela, como también a la preminencia de enfoques monoculturales y modelos asimilacionista en el modelo educativo vigente. *Conclusiones.* Para garantizar la inclusión de los y las adolescentes migrantes, resulta indispensable pensar en una política pública que aborde la diversidad cultural en el ámbito educacional, que desde la interculturalidad y con la participación de los diversos actores de la comunidad educativa, avance en la construcción de al menos tres dimensiones sustantivas, tales como la gestión institucional, pedagógica y de convivencia escolar.

Palabras Clave: Integración Escolar; Adolescente; Inmigrante; Inclusión Social; Identidad Cultural; Diversidad cultural.

corresponded to Chile's emerging migratory flows including Colombia, Venezuela, and Haiti. *Results.* Based on the field work, the results showed two relevant categories: first, the educational experience of migrant adolescents, mediated by educational insertion and the relationship with school community actors, and second, the participants' notable coping strategies, oriented towards both integration and the activation of bullying dynamics, ultimately reproducing violence and exclusion. *Discussion.* Major cultural tensions are clearly present at the schools which hinder the full inclusion of adolescents. The reasons include socio-structural, institutional and situational issues, such as the lack of public policies and protocols to address cultural diversity in schools, as well as monocultural approaches and assimilationist models that prevail today in the educational model. *Conclusions.* To guarantee the inclusion of migrant adolescents, it is essential to contemplate a public policy that addresses cultural diversity in the educational field. Such a policy should rest on interculturality and involve the various actors of the educational community. It should also be based on advances in the construction of at least three substantive dimensions: institutional, pedagogical and school coexistence management.

Keywords: School Integration; Adolescent; Immigrant; Social Inclusion; Cultural Identity; Cultural Diversity.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la última década, el incremento sostenido de los movimientos migratorios ha relevado el tema posicionándolo dentro de la agenda pública y desafíos de estados y gobiernos, lo que ha sido evidenciado en regiones como América Latina, emergiendo nuevos países como principales receptores.

En este escenario, Chile ha visto incrementado la cantidad de inmigrantes que ingresan a residir en el país, llegando a un total de 1.462.103 personas, lo que equivale a un 8,3% de la población, lo que ha significado un aumento exponencial respecto de la década anterior (Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración [INE y DEM], 2020).

Por otra parte, resulta innegable que la infancia y adolescencia migrante se ha transformado en un nuevo actor dentro de los fenómenos migratorios contemporáneos. Desde el estudio científico, se pueden identificar al menos tres dimensiones desde las cuales se ha comprendido a la infancia y adolescencia migrante; en primer lugar, como una construcción social e histórica en un contexto sociopolítico; segundo, como una categoría sociológica que permanece incorporada en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas; y por último, como una categoría compuesta por actores sujetos de derecho que desarrollan relaciones de poder, desde el punto de vista generacional y de género con otros actores a nivel familiar, comunitario y del conjunto social (Pavez-Soto, 2017). Sin perjuicio de lo anterior, la mirada de la infancia y adolescencia migrante tanto de la ciencia, como desde la política pública ha sido más bien adultocéntrica, es decir, «los niños existen en la migración, pero como víctimas, urgidos de protección, seres inválidos, desprovistos de conocimientos y de agencia... sujetos indefensos que requieren la tutela estatal o la protección de los adultos.» (Zúñiga, 2017, p.2)

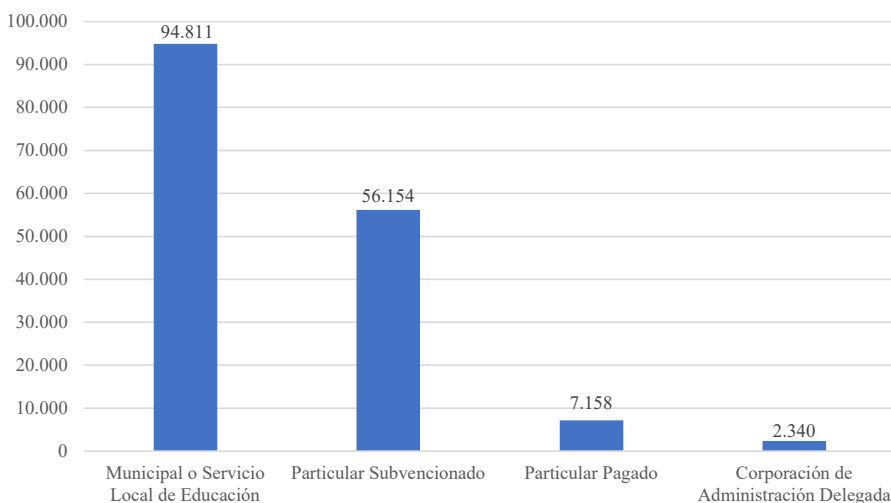
En este sentido, los acercamientos a la temática se han realizado desde los estudios de género y/o familia, invisibilizando los significados otorgados por los propios niñas, niños y adolescentes migrantes (Ciurlo, 2014; León, 2014; Monreal et al., 2019)

En cuanto a los niños, niñas y adolescentes en Chile, alcanzan una presencia de 209.866 a nivel nacional, lo que corresponde a un 14% de la población migrante general (INE y DEM, 2020). Según los datos entregados por el censo abreviado del año 2017, las nacionalidades con mayor presencia en el territorio nacional son precisamente provenientes de países latinoamericanos. De acuerdo a las estimaciones entregadas durante el año 2019 (INE y DEM, 2020), se observa que en la región de La Araucanía, los países con flujos migratorios emergentes tienen una presencia regional importante, existiendo una

preeminencia de niños, niñas y adolescentes venezolanos (33,1 %), por encima de colombianos (7,9%), y por último de haitianos (4,7%).

De esta forma, el aumento de la población migrante infanto-adolescente en Chile, ha repercutido en el incremento de la matrícula en establecimientos educacionales, pasando de un 0,9% en el año 2015 a un 4,4% en el año 2019 (Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives, 2019), destacando su presencia en establecimientos públicos y particulares subvencionados principalmente (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Número de estudiantes migrantes en Chile, según tipo de establecimiento (2019)



Fuente: elaboración propia, a partir del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) (2014 a 2019)¹

Uno de los principales problemas que han surgido respecto de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes son las tensiones generadas en el contexto escolar chileno ante la incorporación de estudiantes de otras nacionalidades. Algunos estudios realizados abordan la resistencia de estudiantes chilenos/as y el prejuicio existente hacia niños, niñas y

1 El SIGE es una plataforma digital del Ministerio de Educación de Chile (<http://sige.mineduc.cl/>), en donde se almacena la información relativa a establecimiento educativos, matrícula, registros docentes, entre otros. Los datos se obtuvieron a partir de solicitud n.º AJ001T0007179, con fecha 17/06/2022, de acuerdo con la Ley de Transparencia sobre Acceso a la información pública n.º 20.285.

adolescentes (en adelante, NNA) migrantes (Unicef, 2004, 2011), considerándolos incluso como personas «inferiores» por provenir de otros países. Seguidamente, se observan un conjunto de tensiones generadas en el plano de la interacción desde el contexto educativo, visibilizando, situaciones de discriminación, racismo y estereotipos (Pavez, 2012; Aravena y Alt, 2012; Pavez, 2013; Tijoux, 2013b; Mondaca-Rojas et al., 2020), por parte de diferentes actores de las comunidades educativas, como directivos, funcionarios/as, docentes y compañeros/as (Poblete y Galaz, 2016).

Estas situaciones de discriminación, se suscitan desde la incorporación o admisión de niños y niñas migrantes en las escuelas, en este sentido, la accesibilidad o posibilidad de elección se encuentra supeditada a la disponibilidad de la oferta educativa de escuelas situadas en su mayoría en entornos vulnerados, sectores segregados y/o barrios precarizados (Tijoux, 2013a). En este mismo sentido, otros trabajos han indagado en los motivos presentes en las familias en el momento de la búsqueda de opciones educativas, en donde destaca la necesidad de protección frente al temor de que niños y niñas vivencien discriminación, racismo y/o *bullying* en el contexto escolar; frente a esto, padres, madres y cuidadores/as, optan por colegios que puedan otorgar seguridad; o bien escuelas con alta presencia de connacionales, con el objetivo de que su hijo/a cuenten con un entorno con el cual pueda interactuar con pares en una relación de horizontalidad, mermando las posibilidades de una exclusión social a priori (Oyarzún et al., 2022).

Por otra parte, la escuela como espacio institucional, promotor del cumplimiento del derecho de niños y niñas a la educación, mantiene una serie de desafíos por abordar. Ciertamente, resultan preocupantes las estadísticas de abandono del sistema escolar, en donde la tasa de prevalencia de la deserción en niñas y niños migrantes es de 13,4%, lo que es significativamente superior al 5,5% de prevalencia en estudiantes chilenos (Bonomelli et al., 2020).

Así, a la fecha no existe en Chile un modelo instituido formalmente en la política pública para la gestión de la diversidad cultural de estudiantes «migrantes», algo denominado como abandono tutelado, en la medida que no existen recursos, formación y/o acompañamientos a las escuelas para impulsar procesos de inclusión (Valdés et al., 2022), esto ha impulsado a algunas escuelas a generar dispositivos de acogida, tal como se ha visto en la experiencia internacional por países tradicionalmente receptores de flujos migratorios (Santos, 1996), sin embargo, en la realidad nacional esto se reduce a procesos intuitivos de cada escuela, prescindiendo muchas veces de la evidencia empírica en la toma de decisiones. Lo anterior, es preocupante tomando en consideración que dichas iniciativas se levantan desde un sistema educativo nacional con

un gran enfoque monocultural, no tan solo desde la gestión pedagógica, sino también de convivencia escolar (Stefoni et al., 2019; Stang-Alva et al., 2021)

En este sentido, se han identificado tres propósitos que impulsan el levantamiento de este tipo de estrategias o iniciativas de acogida, destacando en primer lugar, la inserción de la familia a la escuela; en segundo lugar la regularización de aspectos administrativos en asuntos migratorios asociados a la residencia de estudiantes y sus familias; y por último, un foco centrado en la disminución de las situaciones de discriminación a las que niños, niñas y adolescentes migrantes se ven expuestos (Valdés et al., 2022) como también otras estrategias dirigidas específicamente a estudiantes presentan una mayor brecha en la barrera idiomática (Valdés et al., 2019).

Por otra parte, existen diversas tensiones culturales a nivel individual, más allá del manejo idiomático, que son necesarias de abordar, tales como el tipo de interacción entre pares nacionales y transnacionales; la resignificación por oposición en el proceso de construcción de la identidad social de cada niño, niña o adolescente migrante; y las resistencias y/o discrepancias en el desarrollo del vínculo familia-escuela, en términos de los grados de apertura cultural existentes y los estilos educativos familiares (Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval, 2022). En este sentido, es relevante mencionar las estrategias de aculturación propuestas por Berry (como citado en Martín, 2017) las cuales se dan desde la integración, asimilación, separación y marginalización. Este modelo de aculturación parte de la base en que los grupos diferenciados étnicos tienen libertad de elección en el modo en que participan de las relaciones, sin embargo, es necesario reconocer que esto no siempre es el caso, puesto que no todas las sociedades tienen los mismos niveles de apertura y valoración de la diversidad cultural (Arenas y Urzúa, 2016).

Lo anterior es significativo, considerando los diversos enfoques con que los países receptores han abordado la migración desde las políticas públicas educacionales. Tal como señala Giménez (2003), existen al menos tres tipos de modelos sociopolíticos que abordan la diversidad cultural y que diferencian una comprensión de la otredad desde un enfoque multicultural o intercultural. El primer modelo sería la exclusión, entendida desde prácticas de discriminación, segregación o eventualmente la invisibilización; un segundo modelo, es la inclusión aparente, que centra su discurso en la integración, pero desde una lógica de asimilación cultural y homogenización de la diversidad; por último, un tercer modelo, denominado inclusión real, que asume un enfoque comprensivo y promotor de un pluralismo cultural. En otro tipo de clasificación de enfoques dentro del abordaje de la diversidad, propuesto por autores, destacan: (a) el modelo asimilacionista (Vansteenberghe, 2012), desde una lógica

etnocéntrica y de hegemonía nacional; (b) el modelo multicultural (Walsh, 2012), cuyo centro está en la identificación y respeto por las diversas culturas que coexisten; (c) y finalmente el modelo intercultural (Diez, 2004; Giménez, 2005, Walsh, 2009), orientado hacia el avance del reconocimiento legítimo de la diversidad cultural, que propicie un diálogo cultural desde la igualdad de derechos, en las relaciones de agencia y poder.

Las experiencias de intercambio cultural en contexto escolar, implican la focalización en diversos ejes dentro del plano educativo, los que han sido esbozados en algunas de las propuestas desarrolladas en Chile (Ministerio de Educación, 2017; Equipo Programa Migración y Escuela SJM Santiago, 2018; Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Educación 2020, 2020). No obstante constituir un aporte significativo, podemos observar en estas propuestas, la frágil consideración de los niños, niñas y adolescentes como actor relevante, relegados a un nivel de participación básico y limitado, más bien en términos consultivos y no vinculantes para la toma de decisiones (Checa et al., 2011). En este mismo sentido, se hace indispensable avanzar en el conocimiento en torno los significados que los propios NNA otorgan a la experiencia educativa, tomando distancia de las perspectivas adultocéntricas.

2. METODOLOGÍA

2.1 *Diseño y método*

Este estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un método de estudio de caso, a través del cual se busca la comprensión en profundidad del fenómeno desde los significados otorgados por adolescentes migrantes. Las interpretaciones en lo intersubjetivo se analizan desde un enfoque constructivista que valida las trayectorias y discursos de los/as participantes, en tanto sujetos de derecho y agentes relacionales en las dinámicas de poder. El método utilizado considera un estudio de caso múltiple, que incorpora las realidades de adolescentes provenientes de diferentes países: Colombia, Haití y Venezuela. Dicha decisión, responde a la necesidad de relevar los elementos de la vivencia personal, tomando distancia de los enfoques adultocéntricos, como también validar la experiencia desde las características culturales propias de las y los adolescentes.

2.2 *Participantes y tipo de muestreo*

El tipo de muestreo escogido por la naturaleza del estudio fue delimitado según sujeto tipo, incorporando criterios de inclusión que consideraban a participantes adolescentes, entre 14 y 18 años de edad, cuyos países de origen, se

circunscribieran a la denominada «migración emergente», en tanto flujos con presencia significativa en Chile y específicamente en la región de La Araucanía, tales como Colombia, Haití y Venezuela. Los y las adolescentes migrantes participantes fueron en total 14, quienes expresaron su participación voluntaria mediante un asentimiento informado, lo cual también fue respaldado por sus cuidadores/as y/o tutores/as legales, quienes autorizaron a través de la firma del consentimiento informado su participación en el estudio. Cabe destacar que dichos adolescentes pertenecían a familias compuestas por padres/madres e hijos/as extranjeros, que residían a lo menos por un año en Chile y que contaban con la capacidad de comunicarse de manera verbal en español.

2.3 Técnicas de recogida de datos

En cuanto a la técnica empleada para la recolección de información, se realizaron entrevistas en profundidad, lo que permitió ahondar en las experiencias de los y las adolescentes, posicionados desde la lógica del sujeto-actor. La primera aproximación categorial del estudio se realizó a partir de la revisión de un marco teórico que permitiera comprender la perspectiva del sujeto-actor, en tanto, protagonistas de la construcción identitaria en un contexto de trayectoria migratoria. En este sentido, se estableció una matriz de objetivos por núcleo temático (ver tabla 1), cuyas unidades categoriales y categorías se definieron en base a la literatura, para posteriormente elaborar guiones semiestructurados con preguntas abiertas.

Tabla 1. Matriz categorial inicial

<i>Objetivo</i>	<i>Unidad categorial</i>	<i>Categorías</i>
Analizar la experiencia educativa y las dinámicas de inclusión/exclusión de adolescentes migrantes en contexto escolar	Experiencia educativa y dinámicas de in(exclusión) en contexto escolar de NNA migrantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones en el ámbito educativo • Estrategias de afrontamiento

Fuente: elaboración propia, en base a la revisión teórica

Cabe destacar que posterior a la realización de las entrevistas, a partir de las narrativas de los participantes, se vislumbraron categorías emergentes vinculadas a la experiencia educativa y las estrategias de afrontamiento de los y las adolescentes.

2.4 Procedimiento

La toma de contacto de los participantes se realizó mediante el apoyo de informantes claves, pertenecientes a organizaciones no gubernamentales y colectivos que constituyen una red de apoyo a población migrante en la región de La Araucanía (Chile), quienes mediante la difusión de la convocatoria abierta y voluntaria al estudio e individualizados los adolescentes y familias dispuestas a participar, facilitaron el contacto para poder coordinar las entrevistas. En cuanto a las coordenadas espacio-temporales del trabajo de campo, este se realizó en la región de La Araucanía (Chile), cuya recogida de datos primarios se realizó el año 2021 y 2022, en sus respectivos domicilios, con el fin de resguardar la confidencialidad de la información y evitar cualquier presión indebida de parte de los establecimientos educacionales.

En cuanto a los resguardos éticos del estudio, la investigación que enmarca el presente artículo, cuenta con la visación del Comité Científico de Ética de la Universidad de La Frontera (Chile), que aprobó los formatos de entrevista, procedimientos de levantamiento de información y acceso al campo, como también los consentimientos y asentimientos informados.

2.5 Análisis de datos

El plan de análisis de la investigación, se realizó mediante la constitución de unidades discursivas que emergieron desde las entrevistas en profundidad realizadas, desarrollando como técnica el análisis discursivo. Lo anterior, desarrollado con el apoyo del software Atlas ti 8.4.4. En lo procedimental, se utilizó como método de interpretación de los textos una estrategia inductiva, consistente en identificar y comparar códigos a partir de subunidades discursivas que destacaban como relevantes en los documentos primarios.

Posteriormente, desde una perspectiva de complejidad y abstracción mayor, se empleó la técnica de redacción de memos, que permitieron incorporar notas, comentarios y reflexiones teóricas que emergieron en la codificación.

Respecto al análisis de la información, y siguiendo lo propuesto por De Franco y Vera (2020); se establecieron secuencialmente las etapas de (1) transcripción de las entrevistas, (2) codificación abierta, (3) codificación axial, (4) codificación selectiva, y, por último, (5) la disposición de la información en redes o *networks* para graficar las relaciones, condiciones, contextos y dimensiones de los discursos.

3. RESULTADOS

A partir de las entrevistas de los y las adolescentes, realizadas durante el año 2021 y 2022, surge la relevancia de sus relatos y vivencias en torno al espacio escolar, emergiendo la experiencia educativa como unidad categorial de análisis. Esta a su vez, se sitúa inicialmente en un momento específico de la trayectoria migratoria de cada adolescente, tal como lo es, la llegada a un nuevo país y ciudad, en tanto contexto social que desafía una lectura de aspectos culturales diversos, a partir de los cuales los/as sujetos se posicionan e interactúan, surgiendo la negociación cultural, mientras que se desarrollan cuestiones propias del proceso migratorio, tales como el desarraigo y en algunos casos, el duelo migratorio.

En este sentido, la escuela como espacio de (des)encuentro constituye una experiencia vital trascendental para los y las adolescentes, surgiendo entonces como unidades categoriales la «experiencia educativa» y «estrategias de integración/exclusión». La primera unidad categorial se compone de dos categorías, tal como se puede ver en la tabla 2 (ver Tabla 2), según se indica e identifica como: inserción educativa y relaciones con actores las que a su vez se subdividen en subcategorías que organizan el contenido asociado a los relatos de las y los participantes.

Tabla 2. Unidad categorial: experiencia educativa

<i>Inserción Educativa</i>	<i>Relaciones con actores</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Acogida • Adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con Pares • Relación con Directivos • Relación con Docentes

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la tabla 2 las categorías que organizan los núcleos de significados en torno la experiencia de los y las participantes. En primer lugar, la inserción educativa entendida como el proceso de ingreso al establecimiento educacional y el desarrollo de las interacciones producidas entre individuo e institucionalidad. Las relaciones con actores relevantes de la comunidad educativa desde la perspectiva de los y las adolescentes, constituye una segunda categoría que puntualiza las dinámicas personales y comunicativas.

La inserción educativa, como etapa inicial en la trayectoria educativa, adquiere especial relevancia para los y las adolescentes, considerando la coincidente incorporación a un nuevo sistema sociocultural en el país de destino, pero también debido a la etapa de desarrollo del ciclo vital en la

que se encuentran. Frente a esto, emerge como subcategoría la *acogida* de la comunidad educativa, que se significa desde la percepción que tienen los y las adolescentes de las actitudes, acciones y/o inacciones realizadas por la comunidad educativa frente a su llegada. En términos generales, los y las adolescentes refieren que esta acogida se presenta en términos de cordialidad y buen trato, tal como señalan a continuación:

Me recibieron súper bien, con las ayudas, ayudarme a buscar los libros, mostrarme el colegio, llevarme a la biblioteca, ese tipo de cosas fue como muy, muy amables, sin si quiera yo pedirselos, fue como muy buena la llegada al colegio. (Sujeto 6, Masculino, Venezuela)

La bienvenida en la escuela fue muy bien, me sentí muy bien y buena, eran como simpáticas las personas. (Sujeto 7, Femenino, Haití)

(Entrevistador: *¿cómo fue para ti llegar a una nueva escuela?, ¿cómo te recibieron?*) Eh, de muy buena manera, cuando me presentaron todos se ofrecieron a mostrarme la escuela, todos los chicos que estaban ahí y al final hice bastantes amigos. (Sujeto 8, Masculino, Venezuela)

Por otra parte, una subcategoría relevante –si pensamos en la cotidianidad más allá del primer encuentro o la presencia inicial de los y las adolescentes en el establecimiento–, se relaciona con la *adaptación*, entendida como una actitud de apertura, ajuste y cambio de los y las adolescentes a las normas, reglas y dinámicas de funcionamiento del establecimiento educacional. Esta adaptación, según el relato de los/as participantes, no está exenta de dificultades o tensiones, al asumir las formas de la asimilación no inclusiva, que se expresan en cuestiones cotidianas. Para ejemplificar, a continuación, compartimos algunas subcategorías de expresión de los discursos:

Cuando entré al colegio fue un golpe fuerte... después fue empezar a comprar el uniforme y acá usan falda, más que todo, entonces para mi es raro porque en Venezuela se usa falda cuando estás en pre escolar y primer grado, ya en segundo y tercer grado empiezas a utilizar el pantalón y entonces fue como raro también tener que andar con falda y saber que uno anda con calzas y todo y pasar frío... (Sujeto 2, Femenino, Venezuela)

La primera vez que yo llegué fue algo raro porque yo llegué y muchas personas se me acercaron a preguntarme cosas y fue algo, fue algo raro, claro y ya después yo empecé a comprender más sobre la nueva escuela y las personas que había ahí. (Sujeto 4, Masculino, Colombia)

Antes veía muy mal la comida, hasta la comida de la escuela, era mi primera vez comiendo cual es la comida de Chile, estaba muy mal, dije uy qué terrible, los chilenos no saben cocinar. (Sujeto 7, Femenino, Haití)

Tal como se observa en las subcategorías de expresión, aspectos como el vestuario, alimentación o el hecho de interactuar como sujeto significado desde la subalteridad, se transforman en desafíos de inclusión para los y las adolescentes en el nuevo contexto al que se incorporan, ya que existe la tendencia a asumir la adaptación como asimilación cultural.

En tanto, las relaciones e interacciones con distintos actores de la comunidad educativa, resultan trascendentales como marco de referencia para el despliegue de confianzas y para la ampliación de canales de comunicación a nuevos/as actores. En este sentido, la categoría «relación con actores», contiene subcategorías que detallan la *relación con pares*, manteniendo una interacción significativa con pares transnacionales, vale decir, amistades construidas con adolescentes del país de origen, que se mantienen más allá de los límites fronterizos o físicos, a través de medios digitales y/o redes sociales. Así también, se releva la relación con los pares del país de destino, en este caso Chile, lo cual muestra experiencias diferenciadas en virtud del proceso de adaptación, como también el tiempo de residencia que cada adolescente lleva en el país. De igual forma, las y los adolescentes significan en el espacio escolar una significativa cercanía con pares migrantes en el país de destino, entendida como una alianza o afinidad con otros adolescentes que han vivenciado un proceso similar y con los cuales existe una experiencia y vivencia de migración compartida. A continuación, se muestran algunos relatos que dan cuenta de esta categoría:

(Entrevistada se refiere a sus amigas del país de origen) Me hicieron una despedida en el cine, ellas o sea fueron... igual todos con muchas emociones porque las iba a dejar, eran mis ami... o sea, son mis amigas todavía gracias a Dios, mantengo contacto con ellas. (Sujeto 2, Femenino, 16 años, Venezuela)

Fui intentando interactuar cada vez más y más y conseguí *una amiga y ahora es mi mejor amiga de acá*. (Sujeto 2, Femenino, 16 años, Venezuela)

Aquí he conocido una colombiana también he conocido venezolanas también y bueno he Venezuela y Colombia se entienden más o menos unas palabras para allá *creo, del mismo* país entonces me he, como se diría, me he asociado más con ellos porque sería más fácil entendernos. (Sujeto 3, Masculino, Colombia)

Cuando llegué me llenó mucho de que muchas de las personas que íbamos a ingresar éramos extranjeros y no sólo venezolanos, éramos peruanos, colombianos, suizos, suecos, españoles, entonces, aunque éramos todos nuevos eso me llenó muchísimo, me cambió la vista totalmente. (Sujeto 6, Masculino, Venezuela)

En cuanto a la *relación con los directivos*, se reafirma el rol protagónico que directores/as cumplen en la acogida y facilitadores en el proceso de integración

de los y las adolescentes, como también con sus familias. Sin embargo, no se revela un vínculo significativo o persistente en el tiempo.

(Entrevistador: *el director o directora, ¿cómo te recibió?*) Sí, muy bien, ella es la misma directora que tenía en la otra escuela... me conocía hace mucho. (Sujeto 1, Masculino, Haití)

A los directores y profesores no los conocí mucho, menos al director, yo creo que lo vi cuatro veces. (Sujeto 8, Masculino, Venezuela)

Por último, está la *relación con docentes*, subcategoría que da cuenta de experiencias en el ámbito pedagógico, como también en cuanto a cuestiones relativas a la convivencia, tal como se señala a continuación:

Los profesores hicieron como que la estadia para mi fuese más fácil, también me pusieron en grupos con varias personas como intentando que yo interactuara, porque como digo, soy tímida al principio y más que todo con personas de mi edad y los profesores la verdad que facilitaron mucho eso al ponerme en grupos. (Sujeto 2, Femenino, Venezuela)

Los profesores, bueno, diferentes obviamente porque no son del mismo país, diferente tipo de enseñar. (Sujeto 3, Masculino, Colombia)

Los profesores fueron muy respetuosos, así normal, nunca me trataron como diferente ni nada. (Sujeto 5, Femenino, Colombia)

Se destaca como factor protector el liderazgo de profesores para fomentar y promover la integración a grupos de los y las adolescentes migrantes, además de un trato igualitario por parte de los docentes. Sin perjuicio de ello, existen tensiones a resolver concernientes al modelo educativo de enseñanza, distante de lo conocido previamente por los y las adolescentes migrantes, tal como se expresa a continuación:

Mi mamá siempre me está diciendo ¿por qué no estudias?... y le digo, mamá, acá no es lo mismo que en Haití de estudiar los libros... un día mi mamá fue a la escuela y decía eso y le dijeron, sí, es así señora todo eso, tu hija dijo la verdad y dijo: ah...mi mamá siempre cree que soy una imbécil y la persona en la escuela no pensaba eso... todos los días estoy peleando con mi mamá por el teléfono, porque uso mucho el teléfono para el trabajo de la escuela. (Sujeto 7, Femenino, Haití)

En esta misma línea, frente a las diversas tensiones generadas producto de la interacción cultural, podemos identificar modos de abordaje que despliegan los y las adolescentes, a lo cual denominaremos «estrategias de afrontamiento», unidad categorial que se presenta a continuación:

Tabla 3. Unidad categorial: estrategias de afrontamiento

<i>Estrategias de integración/exclusión</i>
<ul style="list-style-type: none">• Integración desde el deporte• Asociatividad con pares en exclusión• <i>Bullying</i>

Fuente: elaboración propia

Como segunda unidad categorial, encontramos las estrategias de afrontamiento en las que se ven inmersos los/as participantes al interior de la escuela, incidiendo en los procesos de inclusión, participación y desarrollo que perciben los/as estudiantes.

Visibilizar la categoría de estrategias de inclusión/exclusión desplegadas por los y las adolescentes participantes en el contexto escolar resulta relevante. Como primera subcategoría encontramos la *integración desde el deporte*, cuestión más presente en adolescentes hombres quienes con mayor facilidad son invitados a actividades deportivas, abriendo un espacio informal para la interacción con pares y que fomenta el desarrollo de conductas prosociales, tal como se evidencia a continuación:

En la escuela, por ejemplo, hay una cancha de basquetbol y allí yo me relacioné con más personas del colegio en sí. (Sujeto 4, Masculino, Colombia)

Acá en verano practiqué natación y sí, eh ahí entré como a interrelacionarse con más personas. (Sujeto 6, Masculino, Venezuela)

Llegué y fui a jugar fútbol y ahí conocí a los demás... (Sujeto 9, Masculino, Haití)

Por otra parte, emerge como categoría la *asociatividad con pares en exclusión*, referida a la vinculación relacional e identificación de los y las adolescentes migrantes con grupos subalternos, sujetos sociales históricamente excluidos y que comparten la vivencia de la discriminación, tales como los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, pueblos indígenas en Chile, mujeres y grupos LGTB discriminados por género. A continuación, se muestran algunos relatos que dan cuenta de esta realidad:

Hay chicas que son chilenas y los niños le están haciendo *bullying* por algo, pero no es bueno, eso es muy malo. A un chico mapuche cuando vino a la escuela, yo fui la primera persona que le hablaba, él no escuchaba muy bien y los chicos en la sala le hacían *bullying* y les dije que no le podían hacer *bullying* porque tenía como una discapacidad y tiene que comprender, tiene que hacer amigos, yo llegaba me juntaba con él, caminaba con él, como no es chileno, es mapuche. (Sujeto 7, Femenino, Haití)

Resultan particularmente llamativas las alianzas y asociaciones establecidas desde la identificación de un rasgo común compartido, relativo a la vivencia de la exclusión y discriminación, ya sea de género, racial o cultural. Esta vinculación resulta preocupante, ya que podría constituirse en una dimensión transversal y en un factor de cohesión que propicie o gatille un tipo de construcción de la identidad por oposición como generador y productor de violencia.

Finalmente, es importante mencionar el *bullying* como subcategoría que da cuenta de situaciones de violencia y discriminación permanentemente vivenciada por los/as participantes del estudio, las cuales se manifiestan tanto de manera física, como verbal y/o psicológica, aludiendo principalmente a cuestiones «raciales».

4. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos, es relevante mencionar que las unidades categoriales descritas son comprendidas desde los significados otorgados por los y las adolescentes, en las cuales tanto la experiencia educativa (unidad categorial 1), como las estrategias de afrontamiento (unidad categorial 2), dan cuenta de importantes tensiones que dificultan la inclusión plena de los y las adolescentes participantes (Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval, 2022). En este sentido, podemos analizar que aún existen factores asociados a cuestiones estructurales que obstaculizan dichos procesos, lo cual se puede explicar mediante el modelo predominantemente asimilacionista (Vansteenberghe, 2012) presente en el territorio nacional y que se expresa en la no consideración en la política pública de un modelo educativo con enfoque intercultural, tanto en las áreas de gestión institucional, como en la gestión pedagógica y de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2017; Equipo Programa Migración y Escuela SJM Santiago, 2018; Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Educación 2020, 2020).

En términos de la inserción educativa, podemos observar que ambas subcategorías referidas a *acogida* y *adaptación*, dan cuenta de la ausencia de políticas públicas con lineamientos específicos en estos temas, por lo que las iniciativas quedan restringidas a aspectos administrativos (Valdés et al., 2022) y sujetas en gran medida a la voluntad de los equipos directivos y cuerpo académico, conocimientos del propio establecimiento educacional y apertura cultural de sus actores.

La inserción educativa y en específico la *acogida* que se les da a los y las adolescentes migrantes es permeada por la cultura escolar y los valores que ahí se promueven, así como también el diseño de protocolos de acogida. Por ello

resulta relevante indagar si existen procesos de capacitación y sensibilización a los equipos escolares en temáticas referidas a inclusión e interculturalidad, tal como señala Valdés et al. (2022), considerando los niveles de incorporación de estos desafíos en los instrumentos de gestión de los establecimientos.

En términos de la *adaptación*, podemos señalar que, en principio, lo que se espera es que los y las adolescentes migrantes sean quienes se adapten y adopten aspectos de la cultura dominante expresados en cuestiones cotidianas, tales como vestuario, alimentación y/o modos de relacionarse. Esto puede ser explicado desde un modelo educativo que adopta un enfoque asimilacionista (Vansteenbergh, 2012), con marcos institucionales rígidos, que albergan expectativas respecto de la necesaria adecuación tanto de la familia, como de los/as estudiantes a las normas y modos de funcionamiento en aspectos que se asumen como social y culturalmente compartidos. Lo anterior supondría una visión predominantemente monocultural en el sistema educativo en Chile, reproductora de una perspectiva etnocéntrica hegemónica (Stefoni et al., 2019; Stang-Alva et al., 2021). Una segunda mirada posible de indagar se encuentra en la línea de considerar que nos encontramos frente a escuelas que no necesariamente son rígidas en su estructura, sino que, debido a la inexistencia de protocolos de acogida, se dificulta la comprensión de los y las adolescentes y sus familias, respecto de los sentidos, fundamentos y principios de la normativa interna del establecimiento. En este sentido, la falta de protocolos afecta los espacios de socialización, como también la interacción necesaria para que las escuelas se acerquen desde una mirada comprensiva a las culturas familiares diversas. Esta cuestión es advertida por Valdés et al. (2022) en cuanto señala que, incluso en los establecimientos educacionales en los que existen protocolos de acogida, las limitaciones se relacionan con la ausencia de una perspectiva intercultural, así como también a la socialización y validación comunitaria de los mismos.

En cuanto a la *relación con actores*, destaca la calidad del vínculo significada a partir de los discursos de los y las adolescentes. En este sentido, uno de los campos semánticos más amplios de contenido, es el de la *relación con pares*, en donde se visualizan focos diferenciados, según origen nacional de los y las participantes, en los cuales la interacción con pares migrantes adquiere especial relevancia, al ser significados como una red de apoyo para la inserción educativa. Desde lo propuesto por Oyarzún et al. (2022), es posible comprender que este tipo de interacciones son propiciadas por las familias, que, al objeto de favorecer el proceso de inserción de los y las adolescentes en centros educativos, priorizan el ingreso de sus hijos/as a establecimientos con alta preeminencia de pares connacionales. Sin embargo, el predominio de

interacciones con pares migrantes puede potenciar la atomización social de los y las adolescentes, encapsulando sus interacciones y reduciéndolas a un otro – también migrante – que mantiene y perpetua su condición de exclusión (Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval, 2022).

Por otra parte, la *relación con directivos* se da en un plano bastante periférico, es decir, una relación basada en la acogida y receptividad desde la gestión. Sin embargo, no se visualiza una vinculación más allá de lo instrumental o administrativo. En el caso de la *relación con los y las docentes*, los resultados dan cuenta de una acogida positiva y un rol preponderante como facilitadores de vínculos en lógicas de inclusión. No obstante, llama la atención la ausencia de estrategias desplegadas en términos académicos, como las referidas por Valdés et al. (2019), tales como la disposición de facilitadores, el desarrollo de programas pilotos, la creación de aulas de acogida o la implementación de pares tutores.

En relación a la segunda unidad categorial, las estrategias de inclusión o exclusión, podemos observar que los y las adolescentes, despliegan de manera proactiva y autónoma acciones que propenden a la integración, tal como lo es en el caso del deporte, a través de la vinculación desde el juego (Arenas y Urzúa, 2016). Sin embargo, es posible también identificar un importante sesgo de género en esta estrategia, puesto que hombres y mujeres no cuentan con las mismas posibilidades de acceso.

Por otra parte, llama la atención que la estrategia de asociatividad con pares en exclusión, se da mayormente en el caso de las adolescentes, una cuestión que también puede analizarse desde el enfoque de género en perspectiva histórica, dada la asociación a grupos marginalizados como mujeres, migrantes, personas en situación de discapacidad, indígenas, entre otros. Lo anterior refuerza lo planteado por Arenas y Urzúa (2016), en términos de la limitación de elección de estrategias de aculturación por parte de las adolescentes, debido a cuestiones estructurales de la sociedad receptora, como las lógicas etnocentristas y patriarcales que están a la base.

Lo anterior nos advierte sobre los riesgos de la activación de procesos de construcción de alteridad distintiva en «situación de exclusión», avanzando hacia la consolidación de una identidad por oposición. Esta asociatividad se da además en un contexto de *bullying* vivenciado por los y las adolescentes y que, a su vez, responde a lógicas racistas presentes en el imaginario colectivo y que no han sido abordadas desde una perspectiva educativa por la escuela.

Por último, es importante señalar que los datos recogidos, resultados e interpretación, nos muestran limitaciones para comprender el fenómeno de manera holística, como también sus expresiones particulares. Con ello

queremos reconocer que el estudio no abarca un levantamiento de información de la comunidad educativa en su conjunto, es decir, la perspectiva de los y las estudiantes migrantes, como también de familias y actores comunitarios vinculados. Así, es necesario comprender las trayectorias como una construcción continua, mediada, interactiva y contextualizada, y plantear el desafío de conocer el clima escolar integrando la mirada de todos los actores de la comunidad educativa, haciendo uso de métodos mixtos.

5. CONCLUSIONES

En relación a los resultados podemos visualizar que emergen grandes desafíos en términos de la necesidad de generar una política pública específica para el abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo con foco en la gestión institucional, gestión pedagógica y gestión de la convivencia escolar y que considere a estudiantes, profesores y familias.

De igual forma, resulta importante promover en los establecimientos un acompañamiento integral a los y las adolescentes y sus familias atendiendo a las necesidades emergentes de las trayectorias migratorias. Frente a esto, se requiere de procesos de sensibilización, pero también de protocolos de actuación que permitan desarrollar intervenciones especializadas con evidencia empírica y con una clara mirada intercultural en el acompañamiento.

En este marco, comprender las dinámicas de in(ex)clusión nos interpela a avanzar en los procesos interpretativos desde los significados de los propios adolescentes, distanciándonos de los tradicionales enfoques patriarcales y adultocéntricos que definen una relación de objeto a objeto con las personas menores de edad. En este sentido, la significación desde los propios sujetos participantes, ha permitido develar las dinámicas a partir de las cuales se reproducen las violencias socioculturales hacia las y los adolescentes migrantes en contexto escolar, espacio privilegiado de interacción y socialización.

De igual forma, los resultados han permitido visibilizar la vinculación y potencial riesgo existente entre la autorepresentación de sujeto excluido y/o discriminado por las y los adolescentes migrantes y los procesos de construcción de identidad en oposición a la sociedad de referencia. Esto resulta de la mayor preocupación dado el evidente potencial de desadaptación subjetiva que conlleva el asociarse con un «otro» desde la alteridad, esto es en igual condición de exclusión, ya sea éste indígena, en situación de discapacidad, mujer, LGBTIQ+, entre otros. La reproducción de la violencia se perpetúa y cristaliza en un sujeto marginado que alcanza su potencial de identificación en un habitus y dominios de significado en exclusión, en el cual satisface sus necesidades afectivas, de representación e identificación social y cultural.

En lo referido a las dimensiones e instrumentos de la planificación social, plasmados en planes, programas y proyectos con enfoque inclusivo, observamos la necesidad de considerar como dimensión esencial de los procesos interventivos la transnacionalidad. Esta es un espacio de convergencia de referentes significativos afectivos para las y los adolescentes, tales como la familia y los pares, tanto del país de origen como del país de destino, todos ellos cohabitando más allá de los límites físicos y fronterizos, a través de las tecnologías de información comunicacional.

Por último, lo anterior es sin duda un desafío para el Trabajo Social, como disciplina presente en el contexto escolar, y que desde sus principios busca avanzar en la inclusión plena de sujetos/as y comunidades desde una perspectiva de respeto y promoción de los derechos humanos, en este caso, con niños, niñas y adolescentes migrantes.

6. FUENTES DE FINANCIACION

El estudio ha sido financiado, en su fase inicial, con el proyecto PIA/ANID-ANILLOS SOC180045 «Converging Horizons» de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

De igual forma, para su continuidad cuenta con el respaldo y alero del Proyecto PUL22-0006 «Propuesta educativa participativa de inclusión intercultural para niños, niñas y adolescentes migrantes», financiado por la Universidad de La Frontera y la Universidad de Los Lagos de Chile.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, SERVICIO JESUITA A MIGRANTES ESTUDIOS, Y CONSULTORÍAS FOCUS (2019). *Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14363>
- ARAVENA, A., y ALT, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 20(36), 127-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>
- ARENAS, P., y URZÚA, A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sursur en el norte de Chile. *Universitas Psicológica*, 15(1), 117-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.eaie>
- BONOMELLI, F., CASTILLO, A., y CROQUEVIELLE, J. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile (Documento de trabajo n.º 20)*. Gobierno de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18918>

- CENTRO DE ÉTICA Y REFLEXIÓN FERNANDO VIVES (2019). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe n.º 2)*. Servicio Jesuita a Migrantes. <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- CHECA, L., LAGOS, C., y CABALIN, C. (2011). El caso de Chile durante el gobierno de Michelle Bachelet. Participación ciudadana para el fortalecimiento de la democracia. *Revista Argos*, 28(55), 13-47. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000200002
- CIURLO, A. (2014). Género y familia transnacional. Un enfoque teórico para aproximarse a los estudios migratorios. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(13), 127-161. <https://doi.org/10.21830/19006586.158>
- DE FRANCO, M. F., y VERA, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- DIEZ, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4576>
- EDUCACIÓN 2020 (2020). *Educación Intercultural: Propuestas para la política pública*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17244>
- EQUIPO PROGRAMA MIGRACIÓN Y ESCUELA SJM SANTIAGO (2018). *Migración y Escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Ediciones SM. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Guía-Migración-y-Escuela-2018.pdf>
- GIMÉNEZ, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>
- GIMÉNEZ, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid*, (1), 7-32. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1742-2021-11-22-C_Gimenez_2005_Convivencia_Castellano.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019*. Gobierno de Chile. <http://tinyurl.com/bpazse2p>
- LEÓN, C. (2014). La retraditionalización de los roles de género en la maternidad transnacional: el caso de mujeres peruanas en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 14(1), 15-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482014000100002>
- MARTÍN, R. (2017). Estudios de aculturación en España en la última década. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 125-134. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2826>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Gobierno de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/438>
- MONDACA-ROJAS, C., ZAPATA-SEPÚLVEDA, P., y MUÑOZ-HENRÍQUEZ, WILSON. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (63), 261-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- MONREAL, M. C., CÁRDENAS, R., y MARTÍNEZ, B. (2019). Estereotipos, roles de género y cadena de cuidado. Transformaciones en el proceso migratorio de las mujeres. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 83-97. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.06>
- OYARZÚN, J., PARCERISA, L., y CARRASCO, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- PAVEZ, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- PAVEZ, I. (2013). Los significados de «ser niña y niño migrante»: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12(35), 183-210. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>
- PAVEZ-SOTO, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *TLA-MELAU*, (41), 96-113. <https://doi.org/10.32399/rtla.10.41.208>
- POBLETE, R., y GALAZ, C. (dirs.) (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Gobierno de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14719>
- SANTOS, C. (1996). Trabajo social en el campo de actuación de inmigración y refugio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (4), 121-134. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1996.4.9>
- STANG-ALVA, M. F., RIEDEMANN-FUENTES, A. M., STEFONI-ESPINOZA, C., y CORVALÁN-RODRÍGUEZ, 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>
- STEFONI C., STANG, E., RIEDEMANN, A., y AGUIRRE T. (2019). Prácticas docente en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, (11), 226-250. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7000>
- TIJOUX, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

- TIJOUX, M. E. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (61), 83-104. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1051>
- VALDÉS, R., JIMÉNEZ, F., HERNÁNDEZ, M. T., CATALÁN, R., POBLETE, R., y ABETT DE LA TORRE, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2334>
- VALDÉS, R., JIMÉNEZ, F., HERNÁNDEZ, M.T., y FARDELLA, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- VANSTEENBERGHE, G. P. (2012). Coexistencia de los tres modelos de integración en España. *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 225-237. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.124>
- VERA-ÁLVAREZ, N., y RIQUELME-SANDOVAL, S. (2022). Tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1>
- WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- WALSH, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- ZÚÑIGA, V. A. (2017). Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica*, (48), 1-3. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/700>