

Trazando Caminos: Adaptación Escolar de Niñas y Niños Migrantes Preescolares de Segunda Generación en Chile

Charting Paths: Adaptation and Cultural Identity of Second-Generation Preschool Migrant Children in Chile

Juan Eduardo Ortiz-López ^{*,1}, Iskra Pavez-Soto ², Marta Ríos Chandía ³, Carla Ruz Gallegos ⁴ y Fernanda Luengo Henríquez

¹ Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (IUEM) de la Universidad Pontificia Comillas, España

² Universidad del Desarrollo, Chile

³ Universidad de Los Lagos, Chile

⁴ Universidad de las Américas, Chile

RESUMEN:

Este artículo analiza los desafíos y facilitadores en la educación preescolar de niños/as migrantes de segunda generación en Chile. Se empleó una metodología cualitativa para recopilar la información. Como resultados, se identificaron barreras lingüísticas, particularmente para los niños/as haitianos/as, afectando negativamente su adaptación escolar y bienestar socioemocional. Los facilitadores incluyen la conexión entre la escuela y el hogar, el diseño de actividades inclusivas y la participación activa de las familias. Se destaca la importancia de involucrar a los y las docentes en la adaptación cultural y lingüística, ya que la colaboración efectiva entre la escuela y el hogar promueve un sentido de pertenencia y autoestima en los niños/as. Las estrategias pedagógicas inclusivas, como el uso de recursos visuales y la diversificación de experiencias educativas, se consideran fundamentales para fomentar la participación y el aprendizaje significativo de los niños y niñas migrantes.

DESCRIPTORES:

Niños/as migrantes, Segunda generación de inmigrantes, Inclusión escolar, Primera infancia, Interculturalidad.

ABSTRACT:

This study examines challenges and facilitators in preschool education for second-generation migrant children in Chile. Linguistic barriers are identified, particularly for Haitian children whose families do not speak Spanish. The lack of comprehension negatively affects their school adaptation and socio-emotional well-being. Facilitators include the connection between school and home, the design of inclusive activities, and active involvement of families. The importance of involving teachers in cultural and linguistic adaptation is highlighted. Effective collaboration between school and home promotes a sense of belonging and self-esteem in children. Inclusive pedagogical strategies, such as the use of visual resources and diversification of educational experiences, are considered fundamental for fostering participation and meaningful learning among migrant students.

KEYWORDS:

Migrant children, Second-generation immigrants, School integration, Early childhood, Interculturality.

CÓMO CITAR:

Ortiz-López, J. E., Pavez-Soto, I., Ríos Chandía, M., Ruz Gallegos, C. y Luengo Henríquez, F. (2025). Trazando caminos: adaptación escolar de niñas y niños migrantes preescolares de segunda generación en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 45-61.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100045>

1. Introducción

En la última década, el fenómeno migratorio en Chile ha transformado la composición y las dinámicas socioculturales de la sociedad chilena a nivel demográfico y social (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2023). Uno de los aspectos relevantes de esta transformación, es la que viven las niñas y los niños de segunda generación de migrantes. El término segunda generación se utiliza para referirse a las hijas e hijos de migrantes que han nacido en el país de acogida o que llegaron con sus padres a una edad temprana (Portes y Rumbaut, 2006). Este grupo demográfico, está siendo considerado un segmento significativo de la población infantil en el país, es por ello que su experiencia de adaptación y de (re)construcción de su identidad cultural es única e irremplazable. No obstante, a pesar de ser un fenómeno latente se ha evidenciado una comprensible ausencia de estudios sobre las segundas generaciones como objeto de investigación, y esto a pesar de la importancia de asegurar la plena inclusión, adaptación, aprendizaje y bienestar de las hijas e hijos de migrantes en la sociedad chilena (Jaramillo, 2023).

Las niñas y niños migrantes de segunda generación experimentan tensiones entre su identidad cultural (enraizada en sus propias tradiciones y la de sus padres) y la identidad cultural del país de acogida. Estas tensiones se evidencian en su proceso de adaptación, debido a su doble pertenencia cultural, la cual se manifiestan de manera latente en el ámbito educativo. Espacio social en que no solo se forman y consolidan los valores, actitudes e identidades culturales, sino también en estos procesos se involucran aspectos socioemocionales, cognitivos y culturales que intervienen en esta conformación (Walsh, 2010).

El incremento del flujo migratorio se evidenciaba ya en las cifras del Censo de Población y Vivienda del año 2017 (INE, 2017) en que se registró a 746,465 personas migrantes, lo que en esa fecha representaba el 4,4 % de la población total censada en Chile. No obstante, según un informe más reciente del INE y el Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG), el total estimado es de 1.918.583 personas extranjeras residentes al 31 de diciembre de 2023. Esto representa un aumento en casi el triple de la población migrante presente en el país, si se compara con la cifra del año 2017 (INE-SERMIG, 2023). Cabe señalar, que este aumento también incluye hacernos cargo de una mayor presencia de niñas y niños migrantes en los jardines, en las escuelas y en diversos espacios.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023), uno de cada ocho migrantes en el mundo es una niña o niño. A pesar de la magnitud de estas cifras, el papel de las niñas y niños en los procesos migratorios ha recibido poca atención, a pesar de representar una proporción significativa de la población migrante y refugiada (Ceriani Cernadas et al., 2014). De acuerdo a la Encuesta Casen del año 2017, el 2,3 % (15,570) del total de niños y niñas de 0 a 5 años eran niñas y niños nacidos en el extranjero inscritos en algún establecimiento de Educación Parvularia del país. Es importante mencionar que estas cifras no incluyen a los niños y niñas de segunda generación.

Ante la necesidad de relevar investigaciones sobre la inclusión de los niños y niñas migrantes, en particular los de segunda generación, surge el interés por comprender estos procesos complejos. Este estudio, por tanto, pretende ofrecer un análisis preliminar y exploratorio de las vivencias y desafíos enfrentados por estas niñas y niños de segunda generación en la educación inicial en Chile. Más allá de su propósito

investigativo, este artículo aspira a fomentar la sensibilización y la discusión respecto de la inclusión de las niñas y niños hijos e hijas de madres o padres migrantes.

2. Revisión de Literatura

2.1. La niñez migrante de segunda generación

Según la Unicef, un niño, niña o adolescente migrante es “aquel que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional, fuera de su lugar habitual de residencia, independientemente de su situación jurídica, el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento, las causas del desplazamiento o la duración de su estancia” (Unicef, 2020, p. 9). Al respecto de la denominación niña, niño y adolescente de segunda generación, Ceriani Cernadas et al. (2014) señala que son aquellos que “nacen en el país en el que residen sus padres” (p. 11), pero también, para otros autores operan los criterios jurídicos, dependiendo de los marcos legales nacionales específicos respecto de los principios de *ius sanguinis* o *ius soli*, pudiendo tener la nacionalidad de sus padres y/o la nacionalidad del país de acogida (Ceriani Cernadas et al., 2014).

Si bien, el desplazamiento de la población migrante les puede generar oportunidades, también en este desplazamiento y en todas las etapas del proceso migratorio pueden originarse diversas vulneraciones de derecho, ya sea por: violencia, abuso, discriminación, explotación, trata o detención injustificada (Inter Agency Group on Children on the Move, 2013). Según la OIM (2023) diferentes factores contribuyen a la vulnerabilidad de las niñas, niños y adolescentes migrantes, entre ellos: factores de riesgo preexistentes a nivel individual, familiar, comunitario y estructural; razones específicas por las que han migrado; condiciones específicas que enfrentan durante el viaje; el tránsito y el destino. Estas vulneraciones se intensifican aún más en el caso de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados o separados de sus padres o familiares.

Investigaciones sobre niñas, niños y adolescentes de segunda generación de migrantes ha sido escasamente exploradas en Chile, mas no así a nivel internacional. Portes y Rumbaut (2001) desentrañan las vivencias y adaptaciones de los descendientes de migrantes en los Estados Unidos. Sus hallazgos permiten configurar las dimensiones de la vida de estas y estos niños y adolescentes que ven en constante pugna, los conflictos y negociaciones entre la identidad de origen y de acogida, lo que influye en su sentido de pertenencia y en cómo se perciben a sí mismos y son percibidos por otros. De igual modo, existen factores asociados con el estatus socioeconómico de la familia, el idioma y la cultura de origen como determinantes importantes del éxito educativo de las niñas, niños y adolescentes hijas e hijos de padres migrantes.

Por otra parte, Portes y Rumbaut (2001) señalan que las relaciones entre padres e hijos y la transmisión intergeneracional de valores, tradiciones y expectativas pueden afectar el desarrollo y la adaptación de los hijos e hijas de inmigrantes. Además, la inclusión social de estas y estos niños y adolescentes incluye su participación en comunidades locales, relaciones con sus pares y acceso a recursos y oportunidades. En este sentido, los autores indican que factores como el tiempo de residencia, el entorno socioeconómico y las políticas de inmigración influyen en la inclusión de estos jóvenes. No obstante, los autores no advierten explícitamente respecto del efecto de la indocumentación, puesto que las realidades de las y los jóvenes indocumentados, muchos de los cuales forman parte de esta segunda generación, son intrincadas y complejas respecto de la construcción identitaria y el acceso a la educación (Matías González y Hernández del Cristo, 2018).

Igualmente, Suárez-Orozco et al. (2008) indican que la dinámica que rodea la construcción de la identidad, los desafíos educativos y la inclusión social de los estudiantes migrantes de segunda generación es compleja. Su investigación revela que estos estudiantes enfrentan diversas barreras, incluyendo las lingüísticas, culturales y socioeconómicas, que pueden incidir directamente en su desempeño académico. Además, observan que muchos estudiantes experimentan una “doble conciencia” cultural, donde deben navegar entre su identidad étnica y su identidad estadounidense, generando así tensiones e inquietudes internas. Por otra parte, la inclusión social de las niñas, niños y adolescente puede variar significativamente según factores como su estatus migratorio, su posición socioeconómica y el apoyo recibido tanto en el ámbito escolar como comunitario. Finalmente, los autores conjeturan que el despliegue de recursos como el apoyo familiar, la motivación personal y el capital cultural son factores que les permiten superar las adversidades y alcanzar el éxito tanto académico y personal.

El debate en torno al concepto de *segunda generación* ha cobrado importancia en la literatura. Por un lado, este término ofrece un marco teórico útil para analizar a las poblaciones migrantes, facilitando la diferenciación entre diversos grupos por edad, etapas de vida y cohortes generacionales (Rumbaut, 2004). Sin embargo, la definición de este concepto no está exenta de controversias. El concepto desvela límites que a menudo resultan ambiguos y pueden manifestar tintes biologicistas que bordean el racismo, pues se asocia el estatus migratorio con la ascendencia sanguínea (García Borrego, 2003). Tal circunstancia revela la complejidad subyacente al emplear el término como una categoría sociológica. Por ende, nos insta a una reflexión profunda y a una revisión crítica de sus implicancias.

Por otra parte, Alba (2018) ha argumentado que el término *segunda generación* tiende a agrupar a una amplia gama de experiencias bajo una sola etiqueta, lo que puede ocultar diferencias significativas dentro de este grupo. Es decir, las y los hijos de migrantes pueden provenir de una variedad de contextos familiares, con diferencias en términos de estatus socioeconómico, nivel educativo de los padres, tiempo de residencia en el país de acogida, entre otros aspectos. Estos factores pueden tener un impacto profundo en las oportunidades y desafíos que enfrentan las hijas e hijos de migrantes, así como en su proceso de inclusión en la sociedad de acogida. Por tanto, no se puede encuadrar la diversidad de experiencias de vida a una sola experiencia, especialmente considerando las tensiones identitarias en las segundas generaciones, donde algunas niñas y niños se identificarán más profundamente con la sociedad de acogida y otros lo harán con la sociedad de origen de sus progenitores (Alba, 2018).

La complejidad de las identidades transnacionales y las múltiples pertenencias culturales que emergen entre las y los migrantes, también afectan a las segundas generaciones (Levitt, 2001), es decir, las hijas e hijos de migrantes pueden heredar y negociar estas identidades transnacionales de sus padres, lo que influye en cómo perciben y construyen su propia identidad y en cómo se relacionan tanto con el país de origen como con el país de acogida. Del mismo modo, las conexiones transnacionales de los padres pueden tener un impacto en las experiencias y oportunidades de las segundas generaciones. Por ejemplo, las redes sociales y familiares transnacionales pueden proporcionar recursos y apoyo a las segundas generaciones, pero también pueden generar tensiones y conflictos relacionados con las expectativas culturales y las presiones sociales provenientes del país de origen.

En síntesis, cuando utilizamos el concepto de niñas, niños y adolescentes migrantes de *segunda generación*, nos referimos a las niñas, niños y adolescentes nacidos en Chile e hijas

e hijos de padres migrantes. En esta definición, ponemos atención a la diversidad cultural, el multilingüismo y a las diferentes tradiciones que portan las niñas, niños y adolescentes. Experiencias y trayectorias que intervienen en la (re) construcción de sus identidades y en su experiencia de crecer en un entorno culturalmente distinto y diverso. La atención a las necesidades específicas de las niñas y niños migrantes de segunda generación implica considerar aspectos educativos, sociales, de salud y emocionales, todo ello con el fin de promover una inclusión positiva y el pleno desarrollo de su potencial en la sociedad chilena.

1.2. Desafíos de la inclusión educativa para niñas y niños migrantes de segunda generación en Chile en el aula de la primera infancia

En Chile, se han creado diversos programas que buscan facilitar la inclusión de las niñas y niños migrantes en Educación Parvularia a través del apoyo educativo, primando por sobre todo, el criterio de protección de situaciones de vulnerabilidad a los que se pueden ver expuestos, entre ellas: la discriminación, abuso, violencia, explotación laboral o separación de sus padres y/o familia. Frente a estas problemáticas, el enfoque intercultural emerge como una posibilidad para abordar la multiculturalidad desde la promoción de valores como la no discriminación, la convivencia y el respeto. Como expresa Gil-Madrona et al. (2016), este enfoque requiere de la consideración permanente, por parte de las educadoras y educadores, de las formas subjetivas de comprensión que las niñas y niños, familia y comunidad tienen de su propia realidad, exigiendo a los educadores/as la toma de conciencia de sus propios anclajes culturales, asimismo, les demanda a considerar nuevas formas de comprensión que muchas veces se alejan considerablemente de las suyas.

Como concepto y práctica, la interculturalidad pretende generar un intercambio y comprensión cultural en términos equitativos y en condiciones de igualdad, sin embargo, está permeado por la distribución del poder entre los actores (Walsh, 1998). Además de ser un objetivo a alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, interacción, intercambio, comunicación y aprendizaje entre las personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones múltiples, orientadas a generar, construir y propiciar un clima de respeto y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Para Walsh (2021), la interculturalidad en el contexto latinoamericano guarda relación con el concepto de decolonialidad. Para la autora, la decolonialidad se trata de una acción constante y transformadora enraizada en saberes situados, luchas históricas y territoriales, orientada hacia la construcción de un “otro mundo posible”, mientras permanece atenta a las dinámicas regenerativas del capitalismo y las formas persistentes de colonialidad. En este sentido, la decolonialidad no es una teoría abstracta ni un paradigma crítico, sino una perspectiva y práctica relacional que articula pensamiento, análisis, sentir, hacer y ser. Es aquí donde lo pedagógico juega un rol pivotal. Para Walsh (2017), las luchas sociales son escenarios pedagógicos donde el aprendizaje, desaprendizaje y acción colectiva generan reflexiones sobre la condición colonial y el proyecto de descolonización, mientras transforman patrones de poder y conocimiento mediante prácticas de resistencia, re-existencia y re-humanización. Desde esta óptica, Walsh (2017) concibe la pedagogía como un proceso sociopolítico y metodológico clave, enraizado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de las personas. Es aquí donde la interculturalidad se convierte en una espada de doble filo, puesto que, aun cuando la autora considera que ésta es “un continuum vital de saberes, prácticas, perspectivas, visiones y enseñanzas ligadas a la tierra y a una colectividad-comunidad (Walsh, 2017, p. 21), los países latinoamericanos han caído en una paradoja entre esta

visión basada en la “tierra compartida” y la funcionalidad del concepto como proyecto al servicio de la colonialidad. Es decir, lo intercultural se aborda como elemento central del ejercicio político, pero desde la posibilidad de contribuir al éxito de proyectos estatales que buscan la homogeneización y la vida en común sin considerar las diferencias de base en grupos minoritarios como las comunidades indígenas o migrantes. Sin duda, la incorporación de la interculturalidad en las bases curriculares de la Educación Parvularia chilena guarda relación con una interculturalidad funcional, que muy poco tiene que ver con el desaprender de las interacciones coloniales.

De esta manera, la inclusión escolar en aulas prescolares a través de interacciones interculturales —en el caso de la población migrante—, no comprende como elemento esencial el dinamismo cultural de las sociedades y de los grupos minoritarios, con el fin de contener todas aquellas dimensiones que integran las experiencias de vida de las niñas y niños. En otras palabras, no da cuenta de un proceso relacional a niveles micro o meso sociales.

Según Valdés y Veloso (2019), es fundamental que las y los educadores fomenten un alto grado de empatía hacia las niñas y niños migrantes, así como hacia sus familias. Este enfoque empático se complementa con la exigencia de poseer una comprensión básica sobre las dinámicas de socialización prevalentes en sus contextos de inclusión y desarrollo. De manera significativa, para estas niñas y niños, las concepciones sobre valores, normas y conductas, inculcadas desde sus entornos familiares o culturales de origen, pueden entrar en discrepancia con las normativas culturales dominantes de la sociedad receptora. Este fenómeno conduce a una situación en la cual las influencias culturales originarias y las de la sociedad mayoritaria coexisten y, a veces, compiten dentro de los espacios cotidianos de interacción de las niñas y niños, tales como los centros educativos, espacios públicos, barrios y medios de comunicación. Este marco referencial apela a una revisión profunda de las estrategias pedagógicas y de inclusión implementadas en los contextos educativos (Valdés y Veloso, 2019).

En las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), el concepto y práctica de la educación inclusiva constituye una orientación y principio de la Educación Parvularia. De acuerdo con la UNESCO (2009, 2015), la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todas las niñas, niños y adolescente, con especial énfasis en los grupos que requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, poblaciones migrantes, la diversidad sexo-genérica, entre otros. En este sentido, los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias. En esta línea, La Ley General de Educación, en su artículo N°2 señala que

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional. (Ministerio de Educación de Chile, 2009)

Con este telón de fondo, quisimos pesquisar los procesos de construcción de la identidad cultural de las niñas y niños de segunda generación en Chile, desde las percepciones de las educadoras/es de párvulo en ejercicio e inmersas/os en contextos de diversidad cultural.

3. Método

La recolección de datos se llevó a cabo mediante una encuesta en línea, la cual fue dirigida a educadoras/es de párvulo que hayan trabajado en contextos de alta migración y donde algunos de las niñas y niños (nacidos en Chile), son hijas e hijos de padres migrantes. La encuesta en línea se seleccionó como estrategias de recolección de datos, debido a la dificultad de identificar y acceder a las y los profesionales que cumplieran con los criterios de selección. Asimismo, el formato en línea permitió ampliar el alcance geográfico y recopilar datos de distintas zonas del país, lo que enriqueció la diversidad de perspectivas. La encuesta incluyó preguntas abiertas, diseñadas para explorar las prácticas y estrategias de inclusión educativa que desplegaban las educadoras/es para apoyar a los niños migrantes, asimismo, para recoger las percepciones las educadoras/es sobre los desafíos de los procesos de inclusión niñas y niños y familias migrantes. El instrumento fue validado mediante la revisión de expertos y difundida durante el mes de noviembre de 2023, alcanzando la participación de 12 Educadoras de Párvulos y 1 profesional técnico, desplegados en distintas zonas geográficas del país.

Para la selección de la muestra, se empleó el muestreo por bola de nieve y la muestra por conveniencia, basada en la accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017). El proceso de selección comenzó estableciendo los criterios de inclusión tales como: con trabajar directamente con niñas y niños migrantes de segunda generación en entornos educativos formales y poseer al menos un año de experiencia en contextos educativos interculturales. Posteriormente, se utilizó el muestreo por conveniencia priorizando la accesibilidad y proximidad de las participantes para los y las investigadores/as, con el objetivo de representar diferentes perspectivas y la complejidad del fenómeno estudiado. Los contactos iniciales se realizaron a través de redes profesionales y grupos en línea relacionados con la Educación Parvularia. El muestreo por bola de nieve se utilizó cuando se establecieron los primeros contactos.

En el Cuadro 1 se presenta tabla de anonimización y caracterización geográfica de la muestra.

Cuadro 1

Participantes del estudio

	Profesión	Comuna	Pseudónimo
1	Profesional técnico	Alto Hospicio, Región de Tarapacá	Mariana
2	Educadora de Párvulos	Huechuraba, Región Metropolitana	Florencia
3	Educadora de Párvulos	San Joaquín, Región Metropolitana	Bárbara
4	Educadora de Párvulos	San Miguel, Región Metropolitana	Marcela
5	Educadora de Párvulos	Quilicura, Región Metropolitana	Rosa
6	Educadora de Párvulos	Puente Alto, Región Metropolitana	Andrea
7	Educadora de Párvulos	Peñaflor, Región Metropolitana	Javiera
8	Educadora de Párvulos	Concepción, Región del Biobío	Camila
9	Educadora de Párvulos	Peñalolén, Región Metropolitana	Daniela
10	Educadora de Párvulos	Pozo Almonte, Región de Tarapacá	Alejandra
11	Educadora de Párvulos	La Florida, Región Metropolitana	Viviana
12	Educadora de Párvulos	Nuñoa, Región Metropolitana	Antonella
13	Educadora de Párvulos	Providencia, Región Metropolitana	Paulina

La encuesta se analizó a través del análisis de contenido cualitativo y la codificación y categorización inductiva. Técnica de análisis que permite una comprensión profunda

de los significados de los participantes y sus experiencias (Krippendorff, 2018). En cuanto a las consideraciones éticas, se estableció un protocolo en el formulario de la encuesta para informar a los participantes sobre el acceso a la misma, sus derechos como participantes y la seguridad en el almacenamiento de los datos y la protección de sus identidades, garantizando el anonimato en la disseminación de resultados mediante el uso de pseudónimos.

4. Resultados

A través del análisis e interpretación de los datos cualitativos emergieron cuatro grandes categorías: *Desafíos generales y específicos en el quehacer pedagógico*, *Facilitadores dentro del proceso educativo*, *Importancia del vínculo Escuela-Hogar* y *Estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar la inclusión y el sentido de pertenencia de las niñas y niños*.

4.1. Desafíos generales y específicos en el quehacer pedagógico

Uno de los desafíos generales y específicos del quehacer pedagógico es la barrera lingüística, que es la dificultad que emerge en el contexto educativo debido a la falta de un idioma común entre educadoras/es y niñas y niños junto a sus familias. Esta barrera lingüística impacta negativamente en la comunicación efectiva, el bienestar socioemocional y la adaptación escolar de los estudiantes, especialmente en el caso de familias haitianas que no dominan el español y mantienen su lengua materna (Pavez-Soto et al., 2018, 2019; Poblete, 2018). Además, estas dificultades tienden a reproducir desigualdades estructurales al asociar los desafíos idiomáticos con elementos socioculturales que estigmatizan a las familias migrantes, en un proceso de racialización implícito (García Borrego, 2003; Grau et al., 2022) que, junto con la falta de información que poseen las familias para acceder a las redes de apoyo necesarias, representa un obstáculo significativo en el proceso educativo de las niñas y niños (Pavez-Soto et al., 2019). En síntesis, esta categoría aborda tanto los aspectos pedagógicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje como la dimensión sociocultural que influye en la inclusión escolar.

En línea con este desafío, Poblete (2018) destaca que la reciente inclusión de estudiantes haitianos en el sistema educativo presenta una urgencia que requiere ser abordada de manera efectiva desde la política pública. La barrera idiomática es uno de los aspectos más relevantes a la hora de la comunicar y establecer patrones, protocolos y acciones con las familias no hispanohablantes:

El idioma es un gran desafío en caso de familias que no son hispanohablantes. Las familias haitianas mantienen su lengua y al ingresar a centros educativos los niños/as se ven perjudicados porque no comprenden el mensaje en su totalidad. Desafío cultural en general: comida, idioma, rutinas, estilos de crianza, etc. Diferencias idiomáticas con apoderados haitianos y diferentes costumbres de crianza. (Andrea, Santiago de Chile)

Como comenta la participante, una de las principales barreras la constituye el idioma, especialmente en la comunicación con los apoderados, perjudicando de manera indirecta a las niñas y niños, pues no comprenden lo que se les solicita como apoyo para sus hijos e hijas, asimismo, no pueden interactuar con los otros padres, lo cual les aísla y mantiene al margen de la comunidad educativa. La idea de perjuicio al no dominar la lengua autóctona parece instalarse como un mecanismo de racialización, pues se atribuye a un cierto grupo de estudiantes las características socioculturales de sus padres (García Borrego, 2003). Igualmente, emergen los diversos tipos de crianza como un detrimento para la adaptación de las niñas y niños. En este sentido, es

necesario relevar que las familias chilenas y extranjeras comparten ciertas similitudes en las dificultades de crianza, entre ellas: la falta de apoyo y la presión normativa, mientras que las familias migrantes enfrentan mayor vulnerabilidad debido a la falta de redes sociales establecidas y obstáculos relacionados con la regulación migratoria (Grau et al., 2022). La promoción de una crianza respetuosa se ve obstaculizada cuando no se garantizan las condiciones sociales adecuadas, convirtiéndose en un factor adicional que dificulta la crianza de los padres migrantes (Grau et al., 2022). Por tanto, no solo se trata de los factores socioculturales asociados a otro tipo de crianza, sino también a todos aquellos requerimientos de ajuste a la sociedad de destino, que ni siquiera han permitido mejorar los propios estilos de crianza autóctono. A pesar de ello, algunas participantes declaran que esta limitación se combina con la adaptación a la cultura chilena:

mmm, es un poco más fácil la adaptación ya que vienen con la cultura chilena casi instaurada, sin embargo, la barrera se repite en las limitaciones de idioma y cultura de las familias detrás. Nuevamente el idioma o vocabularios en niños/as que hablan español porque en cada país tienen sus propias jergas y eso confunde a los niños/as al comunicarse o las adultas al recepcionar el mensaje. Las familias ya están más acostumbradas al ideario chileno y se crían en una cultura que mezcla ambos orígenes. (Camila, Huechuraba)

En este contexto, la participante considera que la adaptación se torna algo más propio de las niñas y niños, sin embargo, destaca nuevamente que el idioma es un limitante, confundiendo la comunicación entre Educadoras y los Párvulos. De aquello se infiere que sus familias parecen haber instaurado ambas culturas, por lo tanto, su adaptación es menos compleja a la hora de comunicarse. Sin embargo, esta supuesta crianza -que mezcla dos culturas- parece ser más bien una declaración de principios que algo efectivo. En este sentido, creemos que el hecho de que las familias haitianas están “más acostumbradas al ideario chileno” nos indica, en cierta medida, un nivel de asimilación mayor de esta población. Por otro lado, se le atribuye al dominio del idioma una gran responsabilidad respecto de la inclusión de las niñas y niños, considerando que el manejo del idioma materno en el hogar obstaculiza la adaptación escolar y el manejo de comunicaciones cotidianas:

Uno de los desafíos específicos que puedo observar en sala es el idioma, en lo personal tengo muchos niños y niñas de familias haitianas, lo que conlleva a tener estudiantes que no entienden normas o instrucciones simples, debido a que en su hogar no les hablan en español, sino que en creole. Para niños/as tan pequeños es confuso y complicado llegar a un lugar donde no entienden muy bien lo que se les solicita, lo que lleva a frustración y angustia muchas veces. (Antonella, Puente Alto)

La participante destaca cómo la falta de comprensión del español debido a que en sus hogares se habla creole puede llevar a la confusión, frustración y angustia de las niñas y niños al enfrentarse a normas e instrucciones en un idioma desconocido, lo que dificulta su adaptación y participación en la sala de clases. Observamos, entonces, que las dificultades idiomáticas que experimentan las niñas y niños preescolares hijos de migrantes haitianos, tiene una incidencia en su bienestar socioemocional, lo que ciertamente dificulta la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y, como consecuencia, una efectiva inclusión escolar.

4.2. Facilitadores dentro del proceso del proceso educativo

En esta categoría se subraya la importancia de la conexión hogar-escuela y el rol docente en el diseño de actividades inclusivas y participativas que promuevan el aprendizaje contextualizado a las características de las niñas y niños migrantes. Como señala Alba (2018), estas niñas y niños enfrentan tensiones identitarias al no

identificarse claramente con su grupo de origen o acogida, influenciadas por factores como el estatus socioeconómico. Asimismo, se destaca la relevancia de garantizar los derechos de la infancia migrante, lo que incluye adecuaciones curriculares respaldadas por equipos directivos y la construcción de ciudadanía, permitiendo que estas niñas y niños accedan a oportunidades equitativas y reconozcan su identidad en un contexto de protección y derechos. Según García-Torrell (2011), este enfoque pedagógico contribuye directamente a su adaptación escolar. Una de las participantes destaca algunas características que facilitan el proceso de adaptación:

Actividades inclusivas y participativas que promueven una conexión sólida entre la escuela y el hogar y en su corta edad son receptivos y aprenden con facilidad, son curiosos y grandes imitadores. Es importante el aprovechamiento de la receptividad y curiosidad innatas de los niños en esta etapa de desarrollo y nuestro acompañamiento docente y educativo. (Bárbara, Santiago de Chile)

El testimonio da cuenta de la sólida conexión que se requiere entre la escuela y el hogar, cuya relación cumple un rol pivotal en el acompañamiento de las y los educadores a las niñas y niños de segunda generación. En este sentido, el peso específico del diseño de actividades inclusivo-participativas es crucial en un acompañamiento docente contextualizado a las características de las y los niños. Como señala Alba (2018), las experiencias de las niñas y niños de segunda generación transitan por tensiones identitarias duales, donde no es clara la identificación cultural con el grupo de acogida o de origen, las cuales están determinadas por factores como el estatus socioeconómico, la etnia, entre otros. Por tanto, la educadora es capaz de reconocer esta particularidad de este grupo de niñas y niños, evidenciando que el vínculo hogar-escuela es uno de los factores determinantes en la promoción y acompañamiento del desarrollo de habilidades, implicando el conocimiento mutuo entre ambos actores educativos. Entonces, y desde una mirada pedagógica, la participante reconoce la organización sistemática de las actividades o experiencias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de las niñas y niños en educación inicial, lo que según García-Torrell (2011) contribuye a la adaptación escolar.

También, un facilitador, es la institución educacional que presta las herramientas necesarias para que los docentes puedan tener la flexibilidad de adecuar ciertos aprendizajes para aquellos niños y niñas que se les dificulta. En este caso lo que los ayuda son la personalidad con que ellos se desenvuelven en todo momento, ellos a pesar de nacer en Chile destacan muchas veces por tener una personalidad única y positiva. Tienen la protección y garantías explícitas en los derechos del niño y la niña bajo el derecho de ser ciudadano. (Florencia, Santiago de Chile)

Al respecto se advierte que, la adecuación curricular es posible a través de la articulación de acciones intencionadas desde los equipos directivos, en atención a esta “personalidad única y positiva” a la que refiere la participante. Además, la cita también subraya la importancia de garantizar los derechos de los niños y niñas migrantes, asegurando que tengan protección y acceso a las mismas oportunidades que cualquier otro ciudadano. En este sentido, la construcción de la ciudadanía en el caso de las niñas y niños hijos de padres migrantes se construye en tensión con la construcción de la propia identidad. Según Alba (2018), diversos factores incidirán en qué tan identificado la niña o el niño se percibe en relación a las sociedades de origen y de acogida, por tanto, la protección y garantías ciudadanas dependerán de cómo otros factores como el estatus socioeconómico, por ejemplo, lo permitan.

4.3. Importancia del vínculo escuela-hogar

Como se señala anteriormente, el vínculo escuela-hogar lo comprendemos como la relación de colaboración entre el entorno educativo y la familia, esencial para el desarrollo integral de las niñas y niños. Este vínculo fomenta un sentido de pertenencia y seguridad, elementos clave para su bienestar emocional y social, además de favorecer su adaptación al sistema educativo. Según Poblete (2018) y Romo López et al. (2020), esta colaboración efectiva no solo permite atender las necesidades específicas de las niñas y niños, sino que también potencia su autoestima y contribuye a beneficios académicos y sociales a largo plazo. Desde esta perspectiva, el rol de la escuela y los docentes es crucial en la creación de un entorno afectivo y receptivo. Hernández Yulcerán (2016) resalta que este vínculo también promueve intercambios culturales en la comunidad escolar, donde elementos como la música, la comida y el vestuario enriquecen las interacciones entre estudiantes de diferentes contextos. Por su parte, la capacidad de los docentes para integrar estrategias pedagógicas contextualizadas contribuye a maximizar el desarrollo académico y social de las niñas y niños, respetando sus capacidades individuales y reconociendo la diversidad cultural como un activo en el aprendizaje. En síntesis, el vínculo escuela-hogar emerge como un factor determinante para el éxito educativo, al generar un entorno de apoyo mutuo que facilita la adaptación, el aprendizaje y el desarrollo integral de las niñas y niños. A continuación, una educadora nos indica la cómo el sentido de pertenencia posee efectos a largo plazo:

Cuando la escuela y la familia trabajan juntas, se fortalece el sentido de pertenencia del niño tanto en la escuela como en el hogar. Esto es esencial para su bienestar y éxito a largo plazo. (Tamara, Concepción)

La participante percibe un aspecto clave, debido a que el sentido de pertenencia en las niñas y niños, y la colaboración entre la escuela y la familia implica un apoyo constante y consistente en el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños. Este respaldo continuo creará un entorno en el que el niño se siente respaldado en sus esfuerzos, lo que fortalece su confianza en sí mismo y su capacidad para enfrentar nuevos desafíos.

Una buena guía y colaboradora para generar un apego seguro con todos los niños y niñas, que tengan seguridad de expresar lo que desean o necesitan para su día cotidiano, palabras cálidas para sentir el apoyo de más personas sobre todo si son adultas. Escucharlos es una de las herramientas fundamentales para este proceso de enseñanza aprendizaje. La labor docente es un facilitador, porque somos nosotros los que ayudamos a que los niños y niñas migrantes de “segunda generación” puedan adaptarse de una manera amigable a este nuevo sistema, además de potenciar su desarrollo académico y social de acuerdo a sus capacidades. (Mariana, San Joaquín)

El testimonio de Mariana destaca la importancia de establecer vínculos afectivos y comunicativos sólidos con las niñas y niños migrantes de segunda generación, proporcionando un ambiente seguro donde puedan expresar sus necesidades y deseos. Subraya el papel esencial de los docentes como facilitadores en este proceso, ayudando a los niños y niñas a adaptarse al nuevo entorno escolar y promoviendo su desarrollo tanto académico como social. En este contexto, el papel de los docentes se centra en aprovechar al máximo las capacidades y habilidades propias de la cultura de los niños y niñas migrantes de segunda generación. Además, se destaca a este grupo migratorio como gatillador y facilitador de intercambios culturales en el ámbito educativo, evidenciados en la compartición de aspectos como la comida, la música, el vestuario y otros elementos culturales (Hernández Yulcerán, 2016). La colaboración efectiva entre la escuela y el hogar emerge como un factor clave para el éxito educativo de estas niñas y niños. En efecto, esta colaboración no solo puede satisfacer las necesidades

específicas de las niñas y niños, sino que también promueve un sentido de pertenencia y autoestima, lo que conlleva beneficios académicos y sociales a largo plazo (Poblete, 2018; Romo López et al., 2020).

3.4. Estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar la inclusión y el sentido de pertenencia de los niños y niñas

Cuando hablamos de Estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar la inclusión y el sentido de pertenencia de los niños y niñas, nos referimos a las prácticas que los agentes educativos emplean para promover la participación activa y la adaptación a la diversidad cultural en el aula. Según Matías González y Hernández del Cristo (2018), esto implica el uso de recursos visuales y materiales concretos para facilitar la comprensión y garantizar un ambiente inclusivo. Además, Muntaner (2014) resalta la importancia de emplear recursos didácticos variados para optimizar el aprendizaje, mientras que la colaboración con las familias se considera esencial para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes y asegurar su integración en el entorno educativo. Desde la teoría, el sentido de pertenencia es un proceso relevante que es influenciado por varios factores. En esta categoría nos enfocamos a la dinámica que realizan los agentes educativos para promover y fomentar la inclusión dentro del proceso educativo. A continuación, una educadora señala estos principios en comparación a los requerimientos de las bases curriculares:

En el contexto educativo, es fundamental implementar estrategias que fomenten la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esto se refleja en la recomendación de “utilizar siempre recursos visuales, material concreto, crear un ambiente seguro donde se sientan capaces de dar su opinión y ser ellos mismos”. (Rosa, Peñaflor)

Al considerar la labor docente en entornos educativos multiculturales, se destaca la importancia de promover la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de su origen migratorio. Matías González y Hernández del Cristo (2018) abogan por la utilización de recursos visuales y materiales concretos para facilitar la comprensión de conceptos, creando así un ambiente de aprendizaje inclusivo. La implementación de la educación diferenciada emerge como una estrategia clave para proporcionar el apoyo necesario a estudiantes con diversos antecedentes socioculturales y de aprendizaje. Este enfoque, según Matías González y Hernández del Cristo (2018), busca equilibrar las disparidades entre los estudiantes al adaptarse a sus necesidades individuales y promover la inclusión en el entorno educativo. Asimismo, la colaboración estrecha con las familias se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. La participación activa de las familias en el proceso educativo, mediante compromisos conjuntos y experiencias diversas, respalda el aprendizaje y la adaptación de los niños y niñas en el aula.

La diversidad cultural presente en sala de clases exige un enfoque pedagógico que tenga en cuenta las diferentes formas de procesar la información. En este sentido, la utilización de recursos didácticos diversos, como señala Muntaner (2014), optimiza la retención y el entendimiento de los contenidos por parte de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por adaptar el currículo y los proyectos educativos a una dimensión intercultural, persisten obstáculos significativos debido a la dependencia de apoyo externo.

5. Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman que, aunque existen políticas y programas destinados a facilitar la integración de este grupo, persisten barreras significativas tanto a nivel social como educativo. Estas barreras afectan directamente el bienestar, la adaptación escolar y el desarrollo integral de los estudiantes migrantes, particularmente aquellos provenientes de contextos culturales y lingüísticos diversos, como es el caso de las familias haitianas.

Desde una perspectiva teórica, el enfoque intercultural ha sido fundamental para entender las complejidades de la inclusión en el aula. Como señalan Gil-Madrona et al. (2016), la interculturalidad no solo implica un diálogo entre culturas, sino una transformación de los actores educativos en su entendimiento y relación con las realidades socioculturales de los niños y sus familias. Este concepto, al ser implementado en el contexto chileno, plantea una serie de tensiones entre la homogeneización de los valores culturales dominantes y la necesidad de reconocer y valorar las particularidades de los grupos migrantes, especialmente aquellos que han sido históricamente marginalizados. Walsh (1998) subraya que estas dinámicas de poder deben ser necesariamente reconsideradas para evitar la reproducción de relaciones coloniales en los procesos educativos, algo que sigue vigente en las aulas de la educación parvularia en Chile.

Además, la decolonialidad, tal como la define Walsh (2021), ofrece un marco crucial para entender la educación como un espacio de resistencia y transformación. La necesidad de repensar los patrones de poder existentes en el contexto escolar, y de reconocer los saberes situados de los niños y sus comunidades, es central en este enfoque. El desafío estriba en crear un “otro mundo posible” en la educación, uno que no esté basado en la asimilación cultural de los niños migrantes, sino en la construcción de un espacio inclusivo donde sus identidades sean validadas y respetadas.

Sin embargo, la interculturalidad en el contexto latinoamericano, y particularmente en Chile, enfrenta dificultades debido a la persistencia de un enfoque funcionalista que busca integrar a los niños migrantes sin cuestionar las estructuras de poder que mantienen la exclusión social y cultural. Como señalan Valdés y Veloso (2019), la inclusión de los niños migrantes en las aulas debe ir más allá de la implementación de prácticas interculturales superficiales, y debe involucrar una transformación profunda de las estructuras pedagógicas y de los propios educadores. La interculturalidad, cuando se convierte en un proceso de “homogeneización” de las diferencias, pierde su potencial transformador y se limita a ser un ejercicio simbólico que no responde a las necesidades reales de los estudiantes migrantes.

En nuestro estudio, la barrera lingüística, como apuntan Pavez-Soto et al. (2018), continúa siendo uno de los mayores obstáculos para la inclusión de los niños migrantes, especialmente para aquellas y aquellos de origen haitiano. La lengua no es solo un medio de comunicación, sino un vehículo de identidad, y su falta de dominio puede generar una profunda desventaja en el acceso a los contenidos curriculares y a la interacción social dentro del aula. Este desafío se ve amplificado en el contexto de familias migrantes, cuya cultura y lenguaje a menudo son invisibilizados por las estructuras educativas que priorizan el castellano como lengua de enseñanza. Tal como señala Muntaner (2014), la integración de recursos didácticos apropiados y la formación continua de los educadores son esenciales para superar esta barrera y permitir una integración genuina.

Asimismo, el vínculo entre la escuela y el hogar emerge como un factor determinante para el éxito de las y los niños migrantes en el sistema educativo. Según Poblete (2018) y Romo López et al. (2020), la colaboración entre familias y educadores es crucial para abordar las necesidades específicas de los niños migrantes, y también para garantizar que las familias se sientan parte activa del proceso educativo. Este vínculo debe ir más allá de una mera comunicación, y debe ser considerado un espacio de cocreación de conocimientos, donde los saberes de las familias se integren y sean valorados por los educadores. Este enfoque ayuda a construir un sentido de pertenencia en los niños, lo cual es vital para su adaptación y bienestar emocional en el entorno escolar.

Finalmente, la creación de un entorno de inclusión que fomente el sentido de pertenencia en los niños migrantes es esencial para su éxito educativo a largo plazo. La literatura sugiere que las estrategias pedagógicas que fomentan la participación activa de los niños, el uso de materiales visuales y concretos que reconozcan sus culturas y lenguas, así como la creación de un ambiente afectivo y acogedor, son esenciales para facilitar este proceso (Matías González y Hernández del Cristo, 2018). De igual manera, la importancia de las redes de apoyo, tanto dentro como fuera de la escuela, se debe enfatizar, ya que son clave para que los niños y sus familias se sientan respaldados en su proceso de adaptación y en la construcción de su identidad dentro del sistema educativo chileno.

En conclusión, el proceso de inclusión educativa de las niñas y niños migrantes de segunda generación en Chile enfrenta desafíos complejos que requieren una revisión profunda de las prácticas pedagógicas actuales. La interculturalidad debe ser entendida no solo como un intercambio de culturas, sino como un proceso de transformación que cuestione las relaciones de poder y valore las identidades y saberes de los niños migrantes. El papel de las educadoras y educadores es central en este proceso, ya que son los encargados de crear un entorno educativo inclusivo, empático y respetuoso, que permita a las niñas y niños migrantes desarrollarse de manera plena y ser reconocidos en su diversidad.

Referencias

- Alba, R. (2018). What Majority-minority society? A critical analysis of the census bureau's projections of America's demographic future. *Socius*, 4. <https://doi.org/10.1177/2378023118796932>
- Ceriani Cernadas, P., García, L. y Gómez Salas, A. (2014). Niñez y adolescencia en contexto de migración: Principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. REMHU. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, XXII(42), 9-28. <https://doi.org/10.1590/S1980-85852014000100002>
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de "la segunda generación". *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3, 27-46.
- Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I. y González-Víllora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 111-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>
- Grau, M. O., de Toro, X. y Cárdenas, M. E. (2022). Significados de crianza respetuosa en familias migrantes vinculadas al Sistema Chile Crece Contigo. *Universum (Talca)*, 37(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762022000100183>
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula.

- Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- INE-SERMIG. (2023). *Estimación de personas extranjeras. Residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2022*. INE-SERMIG
- Inter-Agency Working Group on Children on the Move. (2013). *Children on the move: Report by the Inter-Agency Working Group on Children on the Move*. Ediciones OIM.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2023). *Niñez y adolescencia migrante en Chile Estimación de población*. INE
- Jaramillo, M. (2023). Hijas e hijos de inmigrantes: las denominadas “segundas generaciones” como objeto emergente en el campo de los estudios migratorios en Chile. *Última Década*, 31(60), 142-178. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2023.70701>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Levitt, P. (2001). *The transnational villagers*. University of California Press.
- Matías González, A. Hernández del Cristo, S. B. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social. *Revista Educación*, 42(2), 97-108.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23598>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley N° 20.370 establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-70.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2023). *Annual report 2022*. OIM.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Intervención*, 44(7), 414-420.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olguín, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 71-97.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). The forging of a new America: Lessons for theory and policy. En R. G. Rumbaut y A. Portes (Eds.), *Ethnicities: Children of immigrants in America* (pp. 301-316). Russell Sage Foundation.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: a portrait, third edition. revised, expanded, and updated*. University of California Press
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.
- Romo López, E. V., Espejo Leupin, R. M., Céspedes Pardo, V. A. y Beltrán Leal, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92-117. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>

- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2009). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 - Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2015 - Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos*. UNESCO.
- Valdés, A. y Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia. Resumen ejecutivo*. UNICEF.
- García-Torrell, I. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño de edad preescolar. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 52, 59-66
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12, 119-128.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). CAB.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial, las luchas, caminos y siembras de reflexión-acción buscan resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas.
- Walsh, C. (2021). Decolonial Praxis: Sowing existence-life in times of dehumanities. *International Academy of Practical Theology. Conference Series*, 2, 4-12. <https://doi.org/10.25785/iapt.cs.v2i0.189>

Breve CV de los/as autores/as

Juan Eduardo Ortiz-López

Investigador del Instituto Universitario de Estudios sobre migraciones (IUEM) de la Universidad Pontificia Comillas. Profesor de Inglés de la Universidad de Chile y Doctorado en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Especializado en infancia y juventud, con experiencia docente en diversas universidades. Investigador principal y coinvestigador en proyectos sobre migración, educación intercultural y políticas educativas en contextos de crisis humanitaria.

Email: juaneduardoortiz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8756-7012>

Iskra Leyla Pavez-Soto

Doctora en Sociología (Universitat Autònoma de Barcelona), Experta en Políticas Sociales de Infancia (Universidad Complutense de Madrid), Diplomada en Estudios de Género (Universidad de Chile) y Trabajadora Social (UTEM). Sus líneas de investigación corresponden a la infancia, las migraciones y los feminismos, ha liderado proyectos FONDECYT y ha publicado artículos y libros.

Email: iskrapaz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>

Marta Ríos Chandía

Doctora en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Magister en Educación y Master en Artes Visuales y Educación. Profesora de Artes Visuales. Actualmente es académica y coordinadora de Prácticas de la Carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad de Lagos, Chile. Mis líneas de investigación son: Formación inicial docente, profesores/as noveles, trayectorias formativas, construcción de identidades, género y diversidades.

Email: marta.rios@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5202-7238>

Carla Fernanda Ruz Gallegos

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Universidad de las Américas. Ha participado activamente en distintos proyectos educativos y trabajo colaborativo en proyectos de investigación relacionados con la primera infancia.

Email: carla.ruzgallegos@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9178-8886>

Fernanda Catalina Luengo Henríquez

Egresada de la Universidad de las Américas con el título de Educadora Parvularia, cuenta con una trayectoria profesional de más de nueve años dedicados al ámbito de la educación infantil. Su formación académica incluye una sólida base en el campo de la educación, respaldada por una constante actualización y capacitación en áreas pertinentes.

Email: fda.luengo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0534-1107>